



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**CARACTERÍSTICAS DOS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO MEIO-OESTE CATARINENSE**

Valdicléia A. Ferreira

**FLORIANÓPOLIS
2005**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**CARACTERÍSTICAS DOS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO MEIO-OESTE CATARINENSE**

Valdicléia A. Ferreira

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina, sob
orientação do Prof. Dr. Silvio Paulo Botomé.

**FLORIANÓPOLIS
2005**

***“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se em ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver”.***

Martin Luther King

***Dedico à minha amada mãe Ana, meu pai Valdir,
meus irmãos Nei, Priscila, Cleison e Deivison, aos
meus avós, aos meus sobrinhos Ketlin, Caroline e
Carlos Eduardo e ao meu amor, que souberam
entender as ausências, e me serviram de
energia-mestra na construção deste desafio.***

AGRADECIMENTOS

*Ao meu **Orientador** que guiou meus passos de estudante. Dedicou confiança e respeito irrestritos e, compreensivamente, esperou por mim, entendendo minhas fraquezas, suportando minha pouca experiência e respeitando meu tempo de aprender... Foi capaz também de ler as entrelinhas da minha agonia e reconhecer-me humano enfim.*

*Aos meus **pais** que souberam me fazer um ser humano livre, capaz de fazer minhas escolhas ...Souberam também me amar, me valorizar e me compreender...*

*Aos **meus avós** por todas as vezes que, com dor no coração, deixei de ir vê-los para dar-lhes um abraço...*

*À Universidade do Contestado - **UnC** - Campus Caçador por todo o incentivo a mim proporcionado para a realização desse aperfeiçoamento profissional.*

*Às minhas amigas **Fabiana ,Vera, Marilda e Luciane** pelas palavras de incentivo e apoio.*

*Aos meus **colegas do grupo de orientação** do Mestrado pela companhia e por compartilharmos as angústias e as alegrias.*

*Aos meus **amigos e colegas de trabalho do CAPS** pela torcida.*

*Aos **meus alunos**, fonte de motivação para busca de aperfeiçoamento.*

*Ao meu **amor**, pela espera incansável e por acreditar em mim.*

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1	NECESSIDADE SOCIAL E ACADÊMICA DE ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA.....	11
	A. Os primeiros trabalhos que contribuíram para a origem dos serviços-escola de Psicologia no Brasil.....	12
	B. Regulamentação da profissão e dos serviços dos psicólogos.....	15
	C. A formação em Psicologia: sua relação com o desenvolvimento dos trabalhos e serviços dos psicólogos.....	16
	D. Necessidade de serviços-escola para desenvolver a formação dos alunos de Psicologia.....	20
	E. Necessidades sociais como elementos para conceber e gerir os serviços-escola de Psicologia.....	22
	F. Função ou responsabilidade social definidora dos serviços-escola de Psicologia.....	24
	G. Pesquisa sobre os processos constituintes de serviços-escola de Psicologia.....	27
2	MÉTODO.....	31
	Sujeitos.....	31
	Fontes de informação.....	31
	Situação e Ambiente.....	31
	Equipamento e Material.....	32
	PROCEDIMENTOS.....	32
	De Escolha dos serviços-escola.....	32
	De Verificação da autenticidade dos documentos.....	33
	De Elaboração dos instrumentos.....	33
	De Obtenção dos documentos.....	33
	De Contato com os sujeitos.....	34
	De Identificação e agrupamento das informações por conjunto.....	35
	De Coleta dos dados.....	35
	De Registro dos Dados.....	37
	De Utilização dos materiais e equipamentos de observação.....	37
	De Análise e interpretação de dados.....	37
3	CARACTERÍSTICAS DOS CORDENADORES DE SERVIÇOS-ESCOLA.....	39
	A. As características pessoais e de formação dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia.....	39
	B. A experiência profissional dos coordenadores de serviços-escola na instituição em que coordenam os serviços de Psicologia.....	42
	C. Os processos de “ contratação” dos coordenadores dos serviços-escola dos cursos de Psicologia.....	45
	D. Parece crucial a explicitação do que precisa ser feito e considerado para garantir efetivos processos de gestão de serviços-escola de Psicologia.....	47
4	FUNÇÕES E ATIVIDADES DOS COORDENADORES DOS SERVIÇOS-ESCOLA.....	50

A. Tipos de funções dos coordenadores dos serviços-escola de Psicologia.....	50
B. As atividades dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia.....	52
C. A frequência das atividades executadas pelos coordenadores de serviços-escola de Psicologia.....	55
D. As funções dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia, definidas nos documentos desses serviços.....	57
5 CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS PARA CONSTITUIR O TRABALHO DE SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA.....	63
A. As concepções de serviços-escola de Psicologia nas palavras de seus coordenadores.....	63
B. Os objetivos dos serviços-escola de Psicologia, indicados pelos seus coordenadores.....	67
C. As funções de serviços-escola de Psicologia consideradas pelos seus coordenadores.....	74
D. As características que coordenadores de serviços-escola consideram que esses serviços devem apresentar.....	77
E. As concepções de serviços-escola de Psicologia definidos nos documentos que os regulam.....	79
F. Os objetivos de serviços-escola indicados em seus documentos definidores.....	82
6 CONDIÇÕES PARA O TRABALHO DE SERVIÇOS-ESCOLA.....	90
A. Localização dos serviços-escola de Psicologia.....	90
B. Os serviços que os coordenadores indicam como sendo oferecidos pelos serviços-escola.....	95
C. Locais de estágio fora dos serviços-escola.....	98
D. Características do pessoal que trabalha nos serviços-escola.....	102
7 SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA: DA ESCOLA TRADICIONAL PARA A ESCOLA QUE CRIA OPORTUNIDADES EFETIVAS DE INSERÇÃO SOCIAL DE SEUS ALUNOS POR MEIO DE TRABALHOS PROFISSIONAIS QUE LHESS SIRVAM DE MODELO PARA A ATUAÇÃO.....	107
A. Coordenação de serviços-escola e necessidade de aprendizagem de gestão organizacional específica para serviços-escola de Psicologia.....	108
B. As atribuições próprias da função de Coordenador de serviços-escola e o papel social e educacional desses serviços.....	111
C. Concepções, objetivos e funções dos serviços-escola: é preciso avaliar e aperfeiçoar.....	115
D. Condições de trabalho em serviços-escola e exigências de aperfeiçoamento.....	117
REFERÊNCIAS	122
ANEXO 1	131
ANEXO 2	133

RESUMO

Desde as características pessoais, de formação, trajetória profissional dos coordenadores, até as características das concepções, funções, objetivos e localização dos mesmos, existe muitas diferenças, controvérsias e pouca clareza dos aspectos importantes que devem constituir os serviços-escola. Há pouca percepção de que as atribuições dos serviços-escola vão além das necessidades acadêmicas e que seus objetivos, funções, serviços, seu pessoal até mesmo a localização devem ser adequadas às pessoas para quem seus serviços estão direcionados. O objetivo deste trabalho foi o de caracterizar os serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia no meio-oeste catarinense. Foram entrevistados quatro coordenadores de quatro diferentes serviços-escola e analisados os seus documentos e os das instituições correspondentes a eles em que mencionava alguns aspectos, características ou regulamentação desses serviços, além dos mapas dos municípios em que estava situado cada um deles. Os resultados obtidos mostram que, em relação a pessoal que trabalha nos serviços-escola, embora tenham qualificação, estes não receberam nenhum treinamento específico para desenvolver suas funções. A localização dos serviços-escola estudados não atende, como seus objetivos, suas funções e concepções, às necessidades sociais. Estão muito mais voltados às necessidades dos alunos do curso de Psicologia do que as da população para quem têm se comprometido em ajudar. E, além disso, as concepções de Serviço-escola, e as atividades que fazem parte das funções dos seus coordenadores, não estão claras não só para os coordenadores como também nos documentos desses serviços e para a instituição correspondente a eles, não sendo assim, apropriados para orientar o exercício da função dos serviços-escola. Os dados indicam uma premente necessidade de definições apropriadas para a concepção, objetivos e atribuições dos serviços-escola, para seus coordenadores e para os documentos de cada Serviço-escola.

Palavras Chave: serviços-escola, concepções, objetivos, funções e localização

ABSTRACT

Since the personal characteristics, of formation, professional trajectory of the coordinators, until the characteristics of the conceptions, functions, objectives and localization of the same ones, many differences exist, controversies and little clarity of the important aspects that they must constitute the service-school. It has little perception of that the attributions of the service-school go beyond the academic necessities and that its objectives, functions, services, its staff even though the localization must be adjusted to the people for who its services is directed. The objective of this work was to characterize the service-school of the courses of graduation in Psychology in the catarinense half-west. The characteristics of these services and analyzed its documents and of the corresponding institutions they had been interviewed 4 different coordinators of four service-school regarding aspects related where it mentioned some aspects, characteristics or regulation of these services, beyond the maps of the cities where he was situated each one of them. The gotten results show that, in relation the staff who works in the service-school, although they have qualification, these had not received no training specific to develop its functions. The localization of the service-school, in its majority, they do not take care of, as well as its objectives, its functions and conceptions to the social necessities. The necessities are not come back of the pupils of the course of Psychology of that of the population for who if they have compromised in helping and moreover, the conceptions of Service-school, e the activities that are part of the functions of its coordinators, they are not clear not alone for the coordinators as also in documents of these services and for the corresponding institution they, not being thus, appropriate to guide the exercise of the function of the service-school. The data indicate a pressing necessity of appropriate definitions for the conception, the objectives and the attributions of the service-school, for its coordinators and documents of each Service-school. Also they allow seeing that it is important to create conditions of condiments localization of the service-school with the social necessities.

Key words: service-school- conceptions-objectives-functions - localization

NECESSIDADE SOCIAL E ACADÊMICA DE ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA

Quais as características de serviços-escola de Psicologia? São elas as mais apropriadas para esse tipo de organização social? Que características seriam apropriadas para uma efetiva formação dos psicólogos? No que as características existentes estão atendendo à regulamentação da Profissão e possibilitando um desenvolvimento da formação em relação às necessidades sociais e exigências científicas?

As primeiras tentativas de regulamentação e aperfeiçoamento da profissão de psicólogo realizadas na década de 1960 prosseguiram nas duas décadas seguintes, quando a sociedade passou a enfrentar transformações políticas e econômicas que contribuíram para a inserção dos profissionais nos movimentos sociais, assim como possibilitaram uma maior e melhor inserção da Psicologia e das Universidades na sociedade. Estudos, como o de Carvalho (1984, 1986) por exemplo, mostram que, por falta de experiências mais diversificadas na graduação, o aluno, por iniciativa própria, busca atividades extracurriculares e práticas de trabalho que o curso não oferece ou oferece com pouca eficiência. Essa deficiência na formação resultou em fortalecimento e direcionamento dos alunos para papéis, conhecimentos e tecnologias mais tradicionais e mais difundidas ou populares e nem sempre os apropriados em relação à atuação do psicólogo. Foi nesse contexto que os serviços-escola se constituíram, não tanto voltados para as necessidades sociais, mas sim para as necessidades acadêmicas dos estagiários e dos responsáveis pela educação, conforme demonstraram vários estudos (Sanches (1985); Carvalho e Terzis (1988); Lindemeier (1990); Santos (1990); Barboza (1992); Santos, Moura, Pasian e Ribeiro (1993), Borges (1996) e D' ajello (2002) de caracterização dos serviços-escola.

Estudos das necessidades sociais dos serviços-escola (Ancona Lopez (1981 e 1983); relatam que estes se transformaram em locais de acesso fácil, gratuito,

protegido, nos quais a população pode procurar informações, orientação, ajuda e conhecimento psicológico, o que demonstra a relevância social desses serviços e de pesquisas com os mesmos, mas não a amplitude de possibilidades de atuação em relação a essas e a outras necessidades sociais. Isso traz em si uma pergunta: o que está sendo o Serviço-escola de Psicologia, ligado a cada curso de formação, para o exercício da profissão do psicólogo?

A.Os primeiros trabalhos que contribuíram para a origem dos serviços-escola de Psicologia no Brasil

Foi no campo da saúde e da educação que os primeiros trabalhos de Psicologia surgiram no Brasil e permanecem por algumas décadas. A ela foi introduzida no Brasil, por meio da Medicina e da Educação. As teses com temas variados foram os primeiros trabalhos de Psicologia, e a criação do Instituto Experimental e Educacional deu condições para o desenvolvimento dos estágios que, por sua vez, vieram a contribuir para o reconhecimento social e para o desenvolvimento dos serviços-escola de Psicologia.

As teses com sua variabilidade de temas foram consideradas por Lourenço Filho (1971) e Pessotti (1975), envoltas inovações na forma de conhecer, que repercutiram em resistências na instalação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental, em 1887, na cidade do Rio de Janeiro. Foi também na Medicina e na Educação, influenciadas pelos conceitos psicanalíticos, reveladas por Martins (1976), em estudos sobre a história da Psicanálise no Brasil, que iniciaram as atividades de Psicologia. Essas atividades iniciaram simultaneamente nos hospitais psiquiátricos, nos serviços assistenciais à psicopatas e seus familiares e nas Escolas Normais.

Cabral (1950) e Pessotti (1975), e em estudos sobre a História da Psicologia no Brasil, relatam que, em 1921, foi criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, que passou a realizar todos os anos as Jornadas Brasileiras de Psicologia ligada à pesquisas. Também relatam que, em 1923, no Hospital do Engenho de Dentro, foi instalado um

laboratório de Psicologia que mais tarde se tornou o Instituto de Psicologia do Ministério da Saúde. Em 1924, pela primeira vez, foram publicados, por Medeiros de Albuquerque na revista "Pedagogium", os livros que divulgaram testes americanos e no mesmo ano, Pierón e Mange, desenvolveram estudos de seleção e orientação. Em 1928 iniciou-se a publicação da Revista Brasileira de Psicanálise, que contribuiu para a formalização do trabalho de Psicologia no Brasil.

Na década de 1930 Mange, realizou trabalhos de seleção e orientação com ferroviários, e no ano seguinte, Lourenço Filho criou o laboratório de Psicologia Educacional e incluiu a disciplina de Psicologia nos currículos dos cursos de aperfeiçoamento de professores. Em 1932 foram criados consultórios médico-pedagógicos na cidade de Belo Horizonte, por Helena Antipoff e, neste mesmo ano, a Liga Brasileira de Higiene Mental propôs ao Ministério de Educação e Saúde a existência de gabinetes de Psicologia junto às clínicas psiquiátricas. Nessa mesma década, exames de Lourenço Filho (1971), sobre a Psicologia no Brasil, relatam que os estudos de Psicologia foram centralizados a partir do surgimento da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Brasil em 1935, com o objetivo de criar disciplinas para serem lecionadas nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia e transformadas em cadeiras nos cursos de especialização.

Dessa forma, a década de 1930 foi marcada pela supervalorização de técnicas e especialistas e por maior percepção dos problemas da educação e dos problemas individuais que foram enfatizados no auxílio aos indivíduos, na compreensão de suas características e demais dificuldades e na utilização de seus potenciais. Essas mesmas preocupações foram remetidas aos serviços de seleção e orientação que refletiam a modernização da Psicologia naquela época.

Na década de 1940, de acordo ainda com os estudos de Lourenço Filho (1971) sobre a Psicologia no Brasil, a prática psicológica era muito restrita aos hospitais e escolas, e o campo de atuação muito impreciso. Ainda não havia tradição dos serviços-escola de Psicologia, e os trabalhos eram desenvolvidos com a população de alto poder econômico e cultural e mais parecida com a de outros países, com técnicas

psicológicas importadas e em consultórios particulares e independentes dos consultórios de psiquiatria. Em 1949, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo buscou Enzo Azzi para organizar o Instituto de Psicologia e aperfeiçoar o campo de atuação que se iniciava no País.

Na década seguinte, em 1951, foi inaugurado, em São Paulo, o Instituto de Psicologia Experimental e Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Faculdade de São Bento e Seção de Psicologia Social do Instituto de Psicologia, também da Faculdade de São Bento, a qual aceitou no ano subsequente, estagiários do curso de especialização em Psicologia Educacional da USP. Em 1954 foi criada a Associação Brasileira de Psicologia e publicado o anteprojeto de lei para formação e regulamentação da profissão de Psicólogo. Quatro anos depois, (1958), o curso de Psicologia da Universidade de São Paulo iniciou suas atividades, apresentando um anteprojeto de formação de psicólogo.

Foram os movimentos de criação da Liga Brasileira de Higiene Mental e dos laboratórios experimental e educacional que impulsionaram o desenvolvimento inicial de pesquisas e de estudos e atividades de Seleção e Orientação, bem como impulsionaram a criação de consultórios médico-pedagógicos e de gabinetes de Psicologia junto às clínicas psiquiátricas. Com esses impulsos, foram realizados os primeiros trabalhos que contribuíram para o surgimento de novos serviços de Psicologia Aplicada junto às universidades e deram início às atividades em organizações que são conhecidos como “serviços-escola”.

Esses movimentos e trabalhos iniciais da Psicologia no Brasil, na década de 1950, foram considerados por Pereira (1971), em seus estudos sobre a Psicologia, o momento em que a profissão de Psicólogo passou a ser conhecida socialmente, e isso contribuiu para a regulamentação da profissão dos psicólogos nos anos seguintes. Em decorrência disso, em pouco tempo surgiu a necessidade de regulamentação dessa profissão e de seus serviços à sociedade.

B. Regulamentação da profissão e dos serviços dos psicólogos

Foi na década de 1950 que houve a publicação do projeto de Lei que previa a regulamentação da profissão de Psicólogo, e isso ocorreu na década de 1960, com os movimentos dos Psicólogos. Esses profissionais começaram a reivindicar seus direitos e uma autonomia para o desenvolvimento de suas atividades e serviços profissionais em setores ou áreas distintas. Isso contribuiu para o desenvolvimento dos serviços de Psicologia junto às instituições de ensino superior.

Azzi (1964), em um estudo sobre a situação atual da profissão de Psicólogo no Brasil, relata que os cargos de psicólogo e psicotécnico nos serviços públicos eram ocupados por Psicólogos, com curso de especialização e por outros profissionais sem formação de graduação em Psicologia, que atuavam em serviços estatais, para-estatais ou em hospitais. Os Psicólogos dessa época não podiam exercer a profissão independentemente, porque não havia legislação que oferecesse segurança e garantia de autonomia, por normalização e regulação social apropriada e formação correspondente.

Os Psicólogos reconheceram, ainda para o mesmo autor, que o próprio poder público instalava serviços caracterizados por assistência psicológica, revelando que a atuação dos Psicólogos, em setores da saúde e educação, era importante. A partir disso, apoiados pelas Universidades e por meio das Associações de Psicologia, exigiram dos poderes Executivo e Legislativo uma lei que estabelecesse a formação regular do Psicólogo e regulamentasse suas atividades e serviços. Isso facilitou o desenvolvimento de serviços ligados a vários setores, inclusive às Universidades, agora com mais condições para uma atuação social reconhecida e legalizada .

Com esses acontecimentos, ficou assentada a exigência de uma preparação para exercer a profissão de Psicólogo. A Lei Federal n. 4119 de 1962 regulamenta o exercício profissional reconhecendo e, de certa forma, exigindo a definição da formação do profissional que exerceria socialmente a responsabilidade da realização desses

serviços na sociedade. Entrava nas preocupações dos profissionais e das instituições de ensino superior um novo problema: a formação dos psicólogos necessários para o país.

C. A formação em Psicologia: sua relação com o desenvolvimento dos trabalhos e serviços dos psicólogos

A formação em Psicologia dos anos de 1960 visava à polivalência e não ao oferecimento de títulos especializados. Com a regulamentação da profissão de Psicólogo, surgiu a necessidade de aprimorar a formação desses profissionais numa perspectiva mais generalista e menos especialista, para que pudessem trabalhar em vários setores e desempenhar atividades e serviços diversos.

Mello (1975) comenta que, com a regulamentação da profissão, os psicólogos recebiam oportunidades de trabalho mais economicamente vantajosas fora das faculdades. Os que exerciam o magistério eram contratados pelas Faculdades, sem precisar deixar de lado as suas demais atividades profissionais. Isso acontecia devido ao número reduzido de psicólogos no Brasil e resultava numa deficiência na dedicação ao estudo das disciplinas que lecionavam.

Em 1963, o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação fixou um diploma polivalente e um currículo mínimo, obedecendo ao artigo 10 do Decreto Lei n. 51.464 de 21/01/64. Essa Lei Federal passou a regulamentar os cursos de Bacharelado, de Licenciatura e de Formação de Psicólogos e não mais permitir o oferecimento de títulos especializados aos campos diversos da Psicologia para que, como relata Benko (1970), os egressos dos novos cursos de Psicologia pudessem exercer qualquer atividade ligada à profissão assim que terminassem o curso.

É a partir de 1963 que os cursos de Psicologia, por Decreto Lei, em respeito ao parecer do Conselho Federal de Educação, passaram a oferecer uma formação mais ampla para o exercício da profissão de Psicólogo por meio de seus trabalhos e

serviços, para um crescimento maior da Psicologia Educacional, Experimental e Social e das entidades prestadoras de serviços, desenvolvidos por psicólogos autônomos ou por serviços vinculados às instituições ou universidades, como os serviços-escola, que possuíam curso superior em Psicologia.

A formação, baseada na polivalência dos anos 1960, pouco conseguiu suprir as necessidades dos alunos por não atingir seu objetivo maior de oferecer experiências variadas na graduação. Dessa forma, essa polivalência se tornou incongruente com a prática clínica da contemporaneidade. Freitas (1988), relata que, nas décadas de 1970 e 1980, a sociedade brasileira passou a contar com os profissionais de nível superior inseridos na participação em discussões, em movimentos e intervindo em fenômenos sociais, inclusive os psicólogos e as Universidades. As transformações políticas e econômicas pelas quais a sociedade estava passando contribuíram para colocar em destaque os problemas relativos à formação dos profissionais, dentre eles os psicólogos e o seu papel nos conflitos sociais. Por esse motivo, a Psicologia, principalmente a Psicologia Social, começou a enfrentar dificuldades em definir seu objeto de investigação e seu posicionamento político – social cobrado pela sociedade e pelas outras profissões que já contribuíam, de alguma modo, para o avanço dos setores menos protegidos da sociedade.

Mesmo com todos esses impasses, muitos psicólogos, com as mais diferentes formações e interesses, passaram a se deslocar e trabalhar com populações carentes como demonstra Carvalho (1984). De 605 psicólogos recém- formados em São Paulo, entrevistados entre os anos de 1978 e 1982, 20% indicaram como área de atuação outra diferente das áreas tradicionais de trabalho em Psicologia. Esses dados, além de diferentes dos obtidos com pesquisas anteriores, revelam uma categoria nova de atuação dos psicólogos que Carvalho (1984) chama de entidades comunitárias e institucionais, empresariais e assistenciais.

Carvalho (1986) observa que o aluno de Psicologia que, por falta de experiências diversificadas nos cursos de graduação, foi buscar atividades

extracurriculares e práticas de trabalho que o curso não oferecia ou oferecia com pouca eficiência. A Universidade não dispunha de diversidade, de possibilidades de atuação e, mesmo com as lutas dos anos 1960 pela polivalência, o processo de formação acadêmica não vinha conseguindo atingi-la. Isso se desenvolveu inclusive pelo exercício de atividades não-remuneradas após a conclusão do curso, como oportunidade de ganhar experiência ou conhecimento (Carvalho, 1986) pelos estudantes ou recém-formados.

A seriedade desse problema reside também no fato de existir, até mesmo nos dias de hoje, exclusividade atribuída a um determinado modelo de atuação durante o período de formação para aqueles que não buscam alternativas de estágios extracurriculares. Isso acaba por moldar uma identidade profissional distorcida e restrita da liberdade de atuação. Botomé (1988), em seu estudo sobre as relações entre área de atuação e campo profissional, considera que essas deficiências de formação resultam no fortalecimento e direcionamento dos alunos aos *“papéis, conhecimentos e tecnologias mais tradicionais e mais difundidos ou populares (e nem sempre os mais sólidos) em relação à atuação do psicólogo”* (p.276). Um direcionamento que cria um ciclo vicioso em que os futuros profissionais psicólogos reproduzem na atuação esse modelo de trabalho. É dessa forma que estudos de Carvalho e Kavano (1982) e Carvalho (1982, 1984^a, 1984b, 1984c, 1986) mostram que as justificativas de opção por área de trabalho em Psicologia estão, na maioria, condicionadas às experiências de “trabalho” oferecido durante a graduação por meio de estágios profissionalizantes. Santos (1989) e Botomé (1986) revelam que as definições iniciais dos recém formados estão diretamente relacionadas com as percepções sobre as possibilidades de atuação profissional, apresentadas ao aluno durante o curso de graduação e experimentadas em suas experiências de aprendizagem, especialmente nos estágios curriculares.

A base da atuação profissional depende da formação profissional do psicólogo, em que pode se originar a maioria das dificuldades encontradas na sua atuação. Os próprios alunos ingressam no curso de graduação com uma concepção sobre o trabalho do Psicólogo como sendo pouco vinculado ao contexto sociocultural e aos problemas mais prementes da população. Alguns trabalhos (Santos, Takahachi e

Lisboa, 1987a,1987b,1987c,1987d; Santos, Périssè e Takahachi, 1986, 1992e, 1992f, 1992g) mostram que o ensino de graduação contribuiu para reforçar uma imagem inadequada ao invés de corrigir distorções da profissão. Uma das conseqüências foi uma indefinição da identidade profissional do Psicólogo *“tornando-a pouco consistente para o enfrentamento de questões suscitadas, por exemplo, pela atuação em instituições”* Isto provavelmente deve-se ao seu assentamento numa experiência clínica em serviços de clínica que não conseguem se definir claramente como serviços institucionais (Santos, Moura, Pasian e Ribeiro, 1993,p.140)

Seria necessário, de acordo com os estudos de Santos, Moura, (Pasian e Ribeiro 1993), que o curso de graduação pudesse ser organizador de estágios profissionalizantes para os alunos do curso de Psicologia, com atendimentos psicológicos à população. Para isso os cursos precisam estabelecer em seus serviços-escol concepção, objetivos, funções, bem como uma estrutura, localização geográfica e pessoal bem definidos e apoiados nas necessidades sociais, com o objetivo de tornar o psicólogo, por meio da formação de seus alunos, um profissional relevante para a população e para resolver os problemas sociais.

Ao avaliar o que acontece com a formação de psicólogos e a relação dessa formação com estágios dos alunos e serviços de Psicologia, parece necessário retornar os debates e esforços já realizados na década de 1960, como as possibilidades de ampliação do trabalho dos psicólogos, especialmente para atender as parcelas mais necessitadas e carentes da população, pois mesmo com a renovação que os conceitos ligados à saúde pública e à saúde coletiva propiciaram, a Psicologia talvez ainda precise progredir muito na relação entre formação e serviços da profissão na busca de uma possível integração dessas duas esferas.

Os responsáveis pelos cursos de Psicologia precisam considerar a importância social da profissão por meio de providências concretas em relação ao projeto de formação dos psicólogos, especialmente no que diz respeito aos estágios que aproximam a aprendizagem do exercício profissional, e aos serviços-escola que

concretizam as competências profissionais desenvolvidas em um efetivo trabalho de contribuição com a solução de problemas e prestação de serviços que atendam necessidades e demandas. A própria capacidade de projetar o trabalho profissional para situações novas e desconhecidas precisa fazer parte dos objetivos dos cursos, dos estágios e do trabalho em serviços de Psicologia das instituições de ensino superior. Caso contrário, onde e como o psicólogo vai aprender a fazer tudo isso? Ou, se tiver que aprender apenas no exercício profissional, quando conseguirá isso? Duas perguntas que parecem exigir um exame de possibilidades de concretização da aprendizagem dos alunos em relação ao seu envolvimento com a solução de problemas sociais que dizem respeito à Psicologia, e em especial, às possibilidades de criação de efetivos serviços-escola como um recurso de ensino na formação do psicólogo.

D. Necessidade de serviços-escola para desenvolver a formação dos alunos de Psicologia

A lei que determina os requisitos mínimos para a formação do psicólogo faz com que o acesso ao exercício da profissão dependesse da realização de um curso de graduação em Psicologia, mas mesmo durante os cursos de graduação, os alunos têm problemas com informações, conceitos que não estão integrados ou que não dizem respeito às circunstâncias com as quais eles irão se defrontar. Mello (1975) examina, por exemplo, os casos das técnicas imediatistas e importadas como elementos presentes na formação dos psicólogos, e também como sendo uma desarticulação entre realidade social (e suas exigências) e a formação de psicólogo (para atender a essas exigências e mudar a realidade social).

Mello (1975) examina a dificuldade de promoção de estágios na formação de profissionais como sendo algo que faz com que as atividades de Psicologia fossem realizadas mais na linha clínica, mesmo com alguma inclusão de elementos sobre as áreas de Educação e de trabalho nos cursos superiores. Isso foi confirmado pelos estudos de Benko (1970) sobre o treinamento do Psicólogo Clínico. A partir da Lei n.º. 4119, foram tomadas providências para registrar as pessoas que vinham exercendo a

Psicologia Aplicada e com esses registros, foi possível constatar que a maioria dessas pessoas trabalhava na área da Psicologia Clínica, sendo a área que mais propiciou aos Psicólogos o trabalho de forma autônoma. Esta preferência pela Clínica particular, confirmada pelos estudos de Melo (1975), tornava o trabalho dos psicólogos restrito à população economicamente privilegiada e o fazia ficar preso à ambigüidade do termo “Clínica Psicológica”, que permitia que fossem incluídas, numa mesma nomenclatura, todas as atividades e serviços que faziam parte de diversas áreas da Psicologia.

Ao analisar a formação profissional dos psicólogos, Mello (1975) percebeu a inquietação dos alunos de graduação em Psicologia, em relação às dimensões ética e social do serviço a ser prestado. Concluiu, que a prática popular da Psicologia e a preparação para realizá-la eram pobres em conhecimentos do ambiente em que exerciam essas práticas. Isso acabou por refletir nos serviços-escola dos cursos de Psicologia. Não só entre os alunos, mas também entre os profissionais. Tal reflexo era esperado devido aos serviços-escola das instituições de ensino superior terem sido criados para satisfazerem as necessidades dos alunos do curso de Psicologia. Ou seja, para fornecer estágios aos alunos. O atendimento acontecia como uma condição importante porque os estagiários necessitavam de clientes para as suas atividades de estágio.

Os serviços-escola enfatizaram como objetivo a aprendizagem do estagiário, estabelecida a partir dos modelos existentes e dos profissionais disponíveis, não considerando as características da população, as demandas existentes e as necessidades sociais. Estas eram consideradas como secundárias, formando estagiários com condutas orientadas pelos seus interesses, pelas técnicas de trabalho a exercitar ou pelas necessidades dos alunos.

D’Ajello (2002) se refere aos serviços-escola como lugares que priorizavam o conveniente para a “formação do aluno” e não para o atendimento de necessidades sociais. Isso foi confirmado também pelos resultados descritos por Ancona Lopez (1981) que, ao avaliar os trabalhos oferecidos pelos serviços-escola existentes em São

Paulo, no final da década de 1970, descobriu que os serviços oferecidos à população não atendiam às necessidades da mesma. O mesmo tipo de descoberta chamou a atenção de pesquisadores como Sanches (1985); Carvalho e Terzis (1988); Lindemeier (1990); Santos (1990); Barboza (1992); Santos, Moura, Pasian e Ribeiro (1993) e Borges (1996) que realizaram pesquisas sobre as características dos serviços-escola e encontra semelhantes problemas com relação à prioridade desses serviços serem orientados para necessidades puramente acadêmicas. As descobertas de Ancona Lopes (1981) impulsionaram estudos e pesquisas para descobrir novas práticas de atendimento psicológico, ao longo da duas últimas décadas do século XX. Larrabure (1982); Pereira (1983); Ancona Lopez (1987); Marques (1989); Yehia (1994); Ancona Lopez (1996), com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados pelos serviços-escola à população, deixaram uma contribuição importante em relação a isso.

Aos trabalhos que fazem críticas severas aos serviços-escola de Psicologia (por exemplo, Sanches, 1985; Carvalho e Terzis, 1988; Attkinson, 1978), Witter e colaboradores (1992) acrescentaram um destaque. Eles insistiram na necessidade de pesquisar a organização, os processos e a eficiência do atendimento oferecidos como estágio para os alunos de Psicologia. Os autores concluíram ser importante detectar qual a forma dos serviços-escola que ofereceria melhor formação ao futuro profissional e que facilitasse mais a sua inserção na realidade social existente. Tanto a eficiência como a eficácia dos serviços de Psicologia são componentes de um desejado controle de qualidade desses serviços. Isso precisa ser cuidado pelos responsáveis por esses serviços como parte de um trabalho que pode corresponder a necessidades sociais que precisam constituir bases importantes para a formação do psicólogo.

E. Necessidades sociais como elementos para conceber e gerir os serviços-escola de Psicologia

O reconhecimento da importância social das técnicas psicológicas e de seus serviços se deu a partir da Lei Federal n.º. 4119, estabelecida no Brasil junto com o regulamento da profissão de psicólogo. Foi assim instituída a formação universitária como pré-requisito ao exercício profissional e a criação de serviços-escola que

passaram a servir a comunidade. Em 1963 haviam três serviços-escola só na cidade de São Paulo, e cada um estava incluso dentro de cada um dos três únicos cursos de graduação de Psicologia existentes no País. (Ancona Lopez, 1981).

Ancona Lopez (1983) avaliou a necessidade dos serviços-escola em estudos sobre a caracterização da clientela de serviços-escola de Psicologia de São Paulo, demonstrando que os serviços-escola são locais de cura ou readaptação, cura essa compreendida como readaptação. E para pais que têm seus filhos encaminhados para os serviços-escola, o encaminhamento se transforma na possível solução para o problema deles, além de diminuir a ansiedade, causada pelas dificuldades enfrentadas e pelo temor do fracasso futuro do filho. A chegada ao Serviço-escola também produz uma recuperação escolar imediata que, para os pais, é um alívio imenso. Para as mulheres, os serviços-escola aparecem como locais de acesso fácil, na maioria gratuito, protegido, onde podem procurar informações, indicações, orientação, ajuda e conhecimento psicológico; uma ajuda que é vista como uma forma de desenvolver seu papel emotivo e maternal, além de, por meio do atendimento, reservar a si próprio um tempo e atenção. Além disso, sentem que, com isso, obtêm autonomia e independência, que trarão benefícios a sua família.

Os homens tendem a procurar os serviços-escola por problemas diversos, em busca de soluções e pensam em resolvê-los com modificações de suas situações e condições de vida e menos voltando para si mesmos como fonte desses problemas ou como possibilidade de solução. “As clínicas psicológicas são utilizadas como locais de derivação de problemas que a sociedade não reconhece como seus e para os quais não oferece possibilidade de soluções, individualizando-os e desfazendo-se, assim, de responsabilidade pelos mesmos.” (Ancona Lopez, 1983, p.91)

Ancona Lopez (1983) relatou a importância dos serviços-escola de Psicologia nos aspectos sociais de ensino e de estágio a partir de seu potencial de atuação. Mesmo assim, a autora insiste na necessidade da busca de melhores entendimentos sobre outros aspectos. Tão importantes quanto os estudos sobre os atendimentos, as demandas e as razões de sua ocorrência são os estudos de caracterização física-geográfica, de pessoal, de concepção e de objetivos desses serviços. Esses estudos

possibilitariam um conhecimento maior dos próprios processos que constituem as atuações dos serviços-escola, além do conhecimento do objeto de sua intervenção.

Esses dados já demonstram por si só que existe uma necessidade social dos serviços-escola, e que a sociedade depende da capacidade de resolução de seus problemas, quando recorre aos serviços-escola de Psicologia. Esses serviços, porém, podem estar sendo constantemente verificados, pesquisados e aperfeiçoados na totalidade de seu conjunto e, inclusive, estar se desenvolvendo como parte das instituições de ensino para melhor atender às necessidades acadêmicas, à formação para a vida profissional como necessidades dos estudantes, além da satisfação das necessidades sociais de uma extensa população que precisa desse tipo de serviço. Talvez a clareza sobre a integração disso tudo na composição da função ou responsabilidade dos serviços-escola de Psicologia seja o desafio maior a enfrentar ainda.

F. Função ou responsabilidade social definidora dos serviços-escola de Psicologia

O que são serviços-escola? São serviços ou são escolas? Para que servem? Qual a sua função? Embora ainda D'ajello (2002), use o termo “Clínica-escola” e considere os serviços-escola de Psicologia como um espaço criado para os acadêmicos desenvolverem atividades de atendimento à comunidade no intuito de propiciar o aprendizado ao acadêmico, ela considera o benefício da ajuda, em forma de prestação de serviços ao indivíduo que os procura, uma das funções dos serviços-escola. De forma mais precisa e com ênfase em aspectos diferentes desse enfatizados, é possível fazer um paralelo entre as funções do curso de graduação, considerados por Piazza (1997), em seu estudo sobre o papel das coordenações de curso, e as funções dos serviços-escola, pois declara que as funções desses órgãos responsáveis pelo ensino superior (curso e serviços-escola) são as de fazer a transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais complexas, significativas e eficazes para a sociedade. E para que isso aconteça, é necessário que tais funções sejam concretizadas por meio de um coordenador que não apenas administre, dirija ou

coordene funções administrativas (de rotinas e burocráticas), mas, principalmente, realize funções de dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas capazes de fazer um redimensionamento dos comportamentos dos alunos e professores para o objetivo de viabilizar a existência de novos profissionais capazes de lidar com os problemas da sociedade, de forma a transformá-los em situações melhores e que contribuam para uma melhor qualidade de vida das pessoas. De forma semelhante, Botomé (1988, p.12) salienta que:

”O Serviço-escola é um setor diretamente vinculado ao Curso de Graduação (...) responsável por garantir a transformação do conhecimento psicológico produzido, incluindo o conhecimento produzido sobre os próprios processos de ensinar e intervir, em condutas profissionais, por meio do ensino, à estudantes de Psicologia e, ao mesmo tempo, atender às necessidades explícitas e implícitas da sociedade, promovendo melhores índices de qualidade de vida”. (BOTOMÉ, 1988,p.12).

Com a regulamentação da profissão de psicólogo surgiu também a necessidade de ampliar a formação dos estudantes e futuros psicólogos. A partir disso, os cursos de Psicologia começaram a oferecer formas de desenvolver e treinar as práticas profissionais nos chamados “estágios curriculares”. Para oferecer esses estágios e para prestar atendimento psicológico à comunidade foram criadas condições específicas: as “clínicas-escola”, termo esse que, de acordo com Velloso (1970), ficou sendo utilizado nos anos seguintes à criação desse tipo de serviço. Dessa forma, o autor demonstra que os serviços-escola de Psicologia receberam a influência da “nítida preferência” pela área clínica, baseada nos modelos americanos e europeus inseridos na formação profissional dos psicólogos da época.

Quanto à função dos serviços-escola, D'Ajello (2002) consideram o atendimento, o treinamento e a pesquisa a “tripla função” dos serviços-escola. Porém a autora demonstra que esses serviços são estruturas que têm sido modificadas. E ainda menciona que a função social e científica dos serviços-escola está também direcionada para oferecer à comunidade científica a realização de pesquisas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento em relação à Psicologia.

Botomé (1988, p.13) relata que a função dos serviços-escola é oferecer condições para a aprendizagem de aptidões importantes constituintes da capacidade de “prestar serviços” com Psicologia que comporão a formação de estudantes de Psicologia em nível superior. O mesmo autor se refere ao serviço de Psicologia como mais que um “serviço”, considerando-o como:

“... uma condição de ensino e aprendizagem importante como apoio à formação de estudantes de Psicologia que precisa ser concebido, planejado, constituído e administrado de acordo com critérios, conceitos e procedimentos que garantam o produto mais importante: um serviço que garanta uma aprendizagem de aptidões importantes para constituir uma capacidade de 'prestar serviços' de Psicologia de nível superior”. (Botomé, 1988, p.16)

Para que o Serviço-escola de Psicologia seja percebido como um apoio para o curso de Psicologia, são necessários, conforme Botomé (1988), objetivos consistentes, uma administração integrada das dimensões pedagógica e de serviço, além de uma organização e localização efetivamente condizentes e adequadas, de forma a constituir um sistema em que o trabalhos sejam desenvolvidos por profissionais e alunos, numa “espécie de cooperativa de trabalho de psicólogos”, promovendo uma intensa interação de “profissionais atuando e estudantes aprendendo a atuar como psicólogos” (Botomé, 1988, p.17)

Os serviços-escola, para adquirirem condições de cumprir suas funções, sejam elas, mais que a “tripla função” considerada por D’Ajello (2002), as de atender à sociedade e realizar os estágios curriculares e desenvolver as aprendizagens de aptidões importantes em estudantes de Psicologia para prestarem serviços como afirma Botomé (1988), além de desempenhar com competência técnica e científica as funções pedagógicas correspondentes ao preparo para trabalhar com os problemas da sociedade na busca de melhor qualidade de vida, conforme declara Piazza (1997), precisam estar organizados e estruturados adequadamente, tanto em localização geográfica como em pessoal, concepção, objetivos e funções apropriadas. Esses elementos constituem características importantes para a qualidade e a efetividade dos serviços, fazendo com que, do ponto de vista da relevância social, acadêmica e científica, essas características sejam também importantes como problemas a serem observados e investigados por meio de estudos e investigações realizadas nesses serviços-escola.

G. Pesquisas sobre os processos constituintes de serviços-escola de Psicologia

Os serviços-escola têm sido alvos de várias pesquisas. Porém, uma revisão da literatura mostra que trabalhos realizados sobre serviços-escola, no sentido de caracterizá-las, têm sido voltados aos estudos da população atendida, das demandas dessa população e dos serviços oferecidos e poucos tem sido sobre a localização geográfica, seu pessoal, sua concepção, seus objetivos e as funções desses serviços. Isso, no entanto, são características importantes dos serviços-escola para a formação profissional dos psicólogos e para o atendimento das necessidades sociais que também precisam de investigação científica para ser mais bem conhecidos.

Estudos como de Ancona Lopez (1983a, 1983b) caracterizaram a população infantil, adolescente e adulta, atendida por serviços-escola de Psicologia da cidade de São Paulo nos anos de 1979 e 1980; Sanches (1985) investigou a população atendida na “Clínica-escola” da Universidade Federal de Uberlândia – MG; Terzis e Carvalho (1988) e Carvalho e Terzis (1989) levantaram dados sobre a clientela infantil, adolescente e adulta atendida na Clínica Psicológica da PUC de Campinas – SP;

Passian (1988a, 1988b) avaliou 100 prontuários dos serviços de atendimento psicológico do CPA da USP no ano de 1985; Graminho (1989) investigou a clientela atendida pelo CPA da USP. Além desses, houve outros como o de Carmo (1989); de Lindemeier (1990); de Barbosa (1992); de Silhares (1998); de Oliveira (1999); e ainda de outros pesquisadores como Ancona Lopes (1984a, 1984b); Macedo (1984); Ancona Lopez (1987); Barbosa (1992) e Silhares (1998, 2000) Estes últimos, voltaram seus estudos para o tempo de espera de atendimento e desistência. Demonstram uma necessária evolução na concepção dos serviços-escola para sair dos moldes puramente acadêmicos e se voltar também para as necessidades sociais.

Amorim (1994), em seu artigo sobre grupos de espera, declara que a Psicologia Clínica se desenvolve desconsiderando os grandes segmentos da população, referindo-se a uma observação de Freud, no V Congresso Internacional de Psicanálise, em 1918, ao apontar que *“havia chegado o tempo de se tomar consciência da comunidade; de se acordar para o fato de que os pobres têm tanto direito para as suas mentes quanto do cirurgião para salvar sua vida”* e disse ainda *“...despertemos para a tarefa de adaptar nossas técnicas às novas condições”*. (Amorim, 1994, p.62).

Macedo (1986), questionou sob que circunstâncias políticas e sociais estariam o esquecimento desse alerta?. Amorim (1994) responde uma parte desse questionamento ao afirmar que existem dificuldades relacionadas aos usuários que procuram os serviços-escola, e enumera a falta de motivação (por serem geralmente encaminhados por outras instituições ou profissionais e o desconhecimento do serviço psicológico (na maioria das vezes) as dificuldades de avaliar as necessidades de atendimento as expectativas muitas vezes mágicas de “cura” e, principalmente, elevado índice de desistência. Ancona Lopez (1983b), a esse respeito, descobriu que era muito comum a utilização de técnicas psicológicas inadequadas para o tipo de clientela atendida pelas instituições. Na maioria dos serviços-escola da cidade de São Paulo da época, a autora verificou a existência de uma incompatibilidade entre, aquilo que o cliente necessitava e o que lhe estava sendo oferecido, o que acabava resultando em abandono ao atendimento. Considerando as dificuldades encontradas pelos usuários que buscam o atendimento). (psicológico). nos serviços-escola, há necessidade de

propor novos modos de atuação na instituição, a partir de um exame da realidade, uma vez que a inadequação, muitas vezes, advém dos modelos importados e da falta de consciência das reais necessidades sociais. Há também a relativa indefinição da identidade profissional do psicólogo, que dificulta a atuação nas instituições, a falta de delimitação do campo e dos objetivos do trabalho, além do desconhecimento por parte dos profissionais, das características e necessidades da clientela que procura os serviços-escola de Psicologia. Os dados sistematizados disponíveis a respeito dessa indefinição de identidade profissional dos psicólogos levam a questionar a eficácia do atendimento oferecido, a partir dos resultados obtidos com a demanda, que aponta para a necessidade de se definirem ou redefinirem as funções dos serviços institucionais em Psicologia e do próprio trabalho do psicólogo por meio desses serviços.

Outras pesquisas sobre serviços-escola insistem nos mesmos aspectos. Silhares (2000), “invertendo o caminho tradicional do atendimento psicológico numa “Clínica-escola brasileira”, propôs um atendimento psicológico comportamental que inverte o fluxo de clientes. Ao invés de o cliente ir até a “clínica psicológica”, esta vai até ele por meio de uma sucursal – uma escola do bairro, com intuito de avaliar a competência social e a interação com o professor. Como resultado, essa pesquisa obteve um aumento dos atendimentos psicológicos. Nesse mesmo estudo, ao fazer referência à clientela infantil e aos diversos estudos de caracterização dessa clientela, (Ancona Lopez (1983), Santos (1990), Silhares (2000) declaram que existem inadequações do caminho tradicional dessa clientela até o serviço. Silhares (2002) também destaca que *“... diferentes autores (por exemplo, Macedo, 1984, p.3) apontam a necessidade de mudanças nas práticas institucionais e psicológicas das clínicas-escola brasileiras”*. O autor ainda insiste que as *“clínicas-escola brasileiras estão localizadas, em geral, em pontos distantes das moradias de sua clientela predominante”*, isto é, situam-se nos centros universitários e *“são procuradas por uma clientela de nível sócio-econômico baixo, que precisa muitas vezes de duas conduções para chegar até elas.”* (SILHARES, 2000, p.3). Isso, de certa forma, acarreta a necessidade de estudar as características desses serviços para conseguir alguma evidência sobre a possibilidade de aperfeiçoar os processos que os constituem

Em síntese, desde os estudos históricos dos primeiros trabalhos e serviços da Psicologia no Brasil do momento da regulamentação da profissão de psicólogo e do reconhecimento de sua formação, passando pela ampliação das atividades referentes à profissão e à implantação de condições para o desenvolvimento dos estágios pelos acadêmicos, há fortes evidências sobre a necessidade de estudos desses serviços-escola por meio da caracterização de seus aspectos de localização, de pessoal, de concepção e de objetivos, de forma a contribuir com as pesquisas existentes, na busca de seu aperfeiçoamento. Parece haver uma clara necessidade de descobrir quais as características dos serviços-escola de Psicologia.

MÉTODO

O método utilizado levou em consideração as características da pesquisa como: descritiva, qualitativa, quantitativa e com análise documental.

Sujeitos

Foram utilizados como sujeitos quatro coordenadores dos serviços-escola dos cursos de Psicologia localizados no meio-oeste de Santa Catarina.

Fontes de informação

Foram utilizadas como fontes de informação: a) Mapa das cidades do meio-oeste catarinense. b) Planta baixa dos serviços-escola dos cursos de Psicologia. c) mapa ou maquete das Universidades do meio-oeste catarinense, d) Projeto de criação dos serviços-escola dos cursos de Psicologia das Universidades, c) Regimento Interno ou estatuto dos serviços-escola dos cursos de Psicologia das Universidades, d) Projeto de criação dos cursos de Psicologia na parte que se refere ao Serviço-escola.

Situação e Ambiente

As observações diretas das fontes de informação foram realizadas por meio do exame de documentos (regimento interno, estatuto, projeto de criação de curso, mapas e currículos) e ocorreram num local reservado, confortável, iluminado e sem interferências.

As entrevistas foram realizadas em uma única sessão, (com tempo aproximadamente de uma hora e meia), numa sala escolhida pelo sujeito entrevistado, com sugestão do entrevistador de que o ambiente fosse uma sala reservada, confortável, iluminada, sem ruídos, interrupções e interferências de telefonemas e outras.

Equipamento e Material

Nas observações foram utilizados: a) um Protocolo de Registro das observações, (em anexo) para cada documento observado, para estar retirando dos regimentos internos, dos estatutos, dos projetos de implantação e dos mapas das cidades em que se localizam os serviços-escola, a localização geográfica do serviço na Instituição, em relação à Universidade e, em relação ao centro da cidade; a concepção, funções, objetivos de cada Serviço-escola, as atribuições e formação de cada responsável (coordenador) pelo serviço-escola. O registro dos dados observados foi realizado no próprio protocolo. b) roteiro com perguntas abertas, a respeito das atividades desenvolvidas e serviços oferecidos pelos serviços-escola, o pessoal de apoio, o número de supervisores, o tempo de estágio, a ordem e os tipos de estágios; o tempo e a formação e treinamento e a forma de vínculo dos funcionários, supervisores e dos coordenadores dos serviços-escola com a instituição e o tempo no exercício de suas funções, bem como o que os coordenadores dos serviços-escola consideram como concepção e funções dos serviços-escola. Esse roteiro de entrevista contou com espaço para anotação das perguntas. Foi utilizado um gravador de bolso comum que foi utilizado como auxílio no registro das entrevistas dos coordenadores que permitiram o uso desse equipamento, que foram três do total de quatro coordenadores entrevistados. Um deles recusou o uso de gravador.

Procedimentos

De escolha dos serviços-escola

Das 14 instituições de ensino superior que oferecem o curso de Psicologia no Estado de Santa Catarina e que destas, 13 já possuem os serviços-escola organizados, foram selecionados como fonte de observação para coleta dos dados, quatro instituições de serviços psicológicos ou seja serviços-escola, três em funcionamento, com tempo entre dois, nove e dez anos e um que iniciou suas atividades no início do ano de 2004, seguindo os critérios de: a) Localização: foram escolhidas Universidades do interior do Estado, localizadas na região meio oeste do Estado de Santa Catarina, que propiciassem maior facilidade de acesso à coleta de dados para o pesquisador e por ser região de interesse do mesmo; b) Proximidade: foram escolhidas Universidades da região meio oeste que ficavam mais próximas à cidade de domicílio e de trabalho do pesquisador; c) foram escolhidas Universidades particulares de caráter Fundacional, cujos cursos de Psicologia são novos (de 10 anos abaixo).

O procedimento de escolha dos sujeitos foi em relação ao cargo no Serviço-escola, cuja atuação fosse de coordenador ou supervisor do Serviço-escola.

De verificação da autenticidade dos documentos

Os documentos foram verificados quanto a sua autenticidade a partir do carimbo e assinaturas do coordenador do Serviço-escola, do Coordenador do Curso ou da Direção Acadêmica.

De Elaboração dos instrumentos

O procedimento de elaboração dos instrumentos foi realizado a partir da análise das variáveis envolvidas nos fenômenos expostos no problema de pesquisa, de forma a

avaliar as combinações feitas para selecionar os itens necessários para a observação, a fim de responder ao problema de pesquisa.

Foram construídos protocolos de registros para observação dos projetos de implantação dos cursos, dos regimentos internos, dos estatutos e para os mapas, com espaços apropriados para transcrição das informações.

De obtenção dos documentos

Para obtenção dos documentos que serviram como fontes (regimentos Internos ou estatutos, projetos de criação dos serviços-escola e mapas das cidades e das universidades; as plantas-baixa dos serviços-escola, bem como Projeto do curso de Psicologia) foi realizado um contato telefônico e enviada uma carta oficial de solicitação desses documentos para cada coordenador de cada Serviço-escola com vistas a marcar uma data para a buscar dos documentos.

De contato com os sujeitos

Os contatos com os sujeitos foram realizados com cada coordenador de Serviço-escola e por etapas, primeiro com um depois com outro seguindo a ordem de proximidade de cada cidade em relação à cidade do pesquisador e disponibilidade de cada um dos coordenadores em atender ao contato.

O sujeitos foram informados da pesquisa em termos gerais da delimitação do estudo e os objetivos da pesquisa. Todos consentiram a coleta de dados e aceitaram participar da pesquisa.

Foi solicitado aos coordenadores dos serviços-escola se poderiam estar participando da entrevista, com tempo aproximado de uma hora e meia no final do primeiro semestre de 2004.

Foi marcada então, uma data com horário específico para a realização da entrevista com o coordenador de cada um dos quatro serviços-escola de acordo com sua disponibilidade.

Foi solicitado, aos coordenadores dos serviços-escola, a liberação do espaço físico desses serviços para a realização das observações e entrevistas.

Foram avisados os sujeitos dessa pesquisa, que os mesmos seriam informados dos resultados da pesquisa assim que ela seja concluída.

A observação direta dos documentos foi feita, mediante um protocolo, pelo próprio pesquisador, num local de decisão do mesmo com a autorização do coordenador do Serviço-escola.

A observação direta dos espaços físicos dos serviços-escola, foi realizada pelo próprio pesquisador no mesmo dia em que realizou a entrevista com o coordenador, mediante a autorização do mesmo com o seu acompanhamento e com a utilização de um protocolo de observação que indicava o que observar.

A entrevista foi realizada pelo próprio pesquisador e anotada pelo mesmo no instante em que ela aconteceu. Foi utilizado um tempo médio de aproximadamente uma hora e meia a duas horas para cada entrevista. Nos casos em que o entrevistado respondeu às perguntas de forma evasiva, a pergunta foi repetida pelo entrevistador de forma a obter dados mais coerentes com a pergunta que foi realizada.

De Identificação e agrupamento das informações por conjunto

Foram identificadas e relacionadas, sob forma de categorias, as informações oferecidas e apresentadas nos projetos de implantação dos cursos no que se refere aos serviços-escola, nos regimentos internos ou na falta desses, nos estatutos e nos mapas das cidades.

De Coleta de dados

A coleta dos dados foi efetuada no final do primeiro semestre de 2004, quando também as informações foram examinadas nos documentos:

- a) Para o exame dos projetos de implantação do curso de Psicologia, inicialmente foram identificadas as parte ou seções em que faziam referência aos serviços-escola e nesses foram examinados e classificados os objetivo, a organização, a concepção e os profissionais relacionados com o trabalho realizado nos serviços-escola e nesses foram examinados e classificados os Tipos de objetivos e de concepções de cada Serviço-escola.
- b) Para o exame dos Regimentos internos ou estatutos foram identificados: A concepção dos serviços-escola; os objetivos dos serviços-escola; o número de supervisores por área de estágio; os tipos e número de profissionais envolvidos (coordenador, secretário, estagiários de cursos de outras áreas, etc.). Esses dados foram examinados e classificados de acordo com os critérios de semelhança, tipos ou forma e quantidade.
- c) Para o exame das entrevistas dos sujeitos envolvidos (os coordenadores), inicialmente foram identificados os dados pessoais (idade, sexo, cidade de origem) depois os dados de formação profissional (formação geral e tempo de formação, cursos, treinamentos e aperfeiçoamentos, formação específica e tempo de formação, experiência na função, tempo de experiência na função, área do conhecimento em que realizou formação e aspectos de sua história de vida profissional) além de sua visão em relação o que considera como concepção, função e objetivos dos serviços-escola, as funções e atividades que ele é efetua e é responsável no Serviço-escola e as características que consideram desejáveis aos serviços, além de dados que revelou sobre os serviços realizados nos serviços-escola e o pessoal que trabalha neles. Esses dados foram examinados e classificados de acordo com categorias, de acordo

com os critérios de semelhanças ou diferenças, ausência, tipos ou formas e quantidades, e apresentados em tabelas e a partir delas os dados foram apresentados, descritos e interpretados

- d) Para o exame dos mapas das cidades, inicialmente foi localizado bairro ou região em que fica o Serviço-escola, em seguida o bairro ou região que se localiza a Instituição de ensino superior a qual esse serviço pertence e a região central da cidade. A seguir foram examinados seguindo os seguintes aspectos: localização do Serviço-escola à Universidade em graus de proximidade (anexo a Universidade – dentro do espaço do campus, perto da Universidade numa distância de 1 a 5 km do campus; distância média de 5 a 10 km da Universidade e Distante acima de 10 km); Localização do Serviço em relação ao centro da cidade (próximo, distante). O dados foram examinados e classificados em categorias que seguiram os critérios de semelhanças, diferenças e quantidade.

De Registro dos dados

As respostas do entrevistado foram transcritas no próprio roteiro de entrevista e pelo entrevistador durante o tempo da entrevista

O exame dos documentos foi realizado pelo próprio pesquisador e as observações foram transcritas imediatamente pelo pesquisador, em local apropriado e no protocolo, seguindo a ordem dos itens observados do protocolo.

De Utilização dos materiais e equipamentos de observação

A observação dos espaços físicos foi realizada a olho nu, realizada na parte interna e externa do Serviço-escola. No caso da observação dos mapas das cidades, foi necessário utilizar uma lupa para melhorar a nitidez das observações da localização do Serviço em relação ao centro da cidade e à Universidade.

De Análise e interpretação de dados

Os dados foram classificados em categorias de semelhanças, diferenças, tipos, formas e quantidades. Após, foram construídas tabelas nas quais essas categorias foram organizadas e apresentadas. Os dados apresentados, pelas tabelas para cada categoria, foram descritos, interpretados e relacionados com estudos feitos, anteriormente ou atualmente, por outros pesquisadores, que foram revelados pela revisão de literatura, a fim de os dados obtidos com essa pesquisa comparasse, complementasse ou criticasse os dados já revelados pela revisão de literatura e assim, chegar a uma conclusão e responder ao problema de pesquisa.

CARACTERÍSTICAS DOS COORDENADORES DE SERVIÇOS-ESCOLA

Que relações existem entre as características de um Serviço-escola e as características de seu coordenador? Os limites delimitadores de um Serviço-Escola de Psicologia incluem as características de seu coordenador? Na medida em que o que constitui a preparação, a capacidade, a disponibilidade de tempo e a percepção que o coordenador tem a respeito do que constitui o trabalho específico de um Serviço-escola de um curso superior vão interferir com o que será feito no Serviço-escola, parece legítimo incluir as características do Coordenador (que constitui a coordenação desse Serviço) como parte das características do Serviço-escola. Em outras palavras, uma parte das características dos Serviços-escola é constituída pelas características pessoais, de formação e "trajetória" profissional das pessoas que coordenam serviços-escola de cursos de graduação. No caso, parece necessário ter dados que respondam à pergunta: quais as características dos coordenadores de Serviços-escola?

A. As características pessoais e de formação dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia.

Na Tabela 3.1 está apresentada, a distribuição das características pessoais e de formação, indicadas pelos coordenadores de diferentes serviços-escola, em nove categorias de características pessoais e de formação, resultantes de 30 indicações, com 25 tipos diferentes, feitas pelos coordenadores dos serviços-escola observados.

Para a categoria "idade dos coordenadores" dos serviços-escola, há um coordenador com menos de 30 anos e três coordenadores com idade entre 38 e 39 anos. Na categoria gênero a que pertencem os coordenadores, todos os coordenadores são mulheres. E na categoria "cidade em que nasceu", os dados indicam que um dos quatro coordenadores nasceu na mesma cidade em que coordena o Serviço-escola, dois nasceram em outras regiões do Estado de Santa Catarina (um na região norte e

outro na região sul do Estado) e um coordenador nasceu no Estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 3.1
Distribuição das características pessoais e de formação dos coordenadores de diferentes serviços-escola indicadas por eles mesmos por categorias

Categorias Caracter. pessoais e de formação	Características pessoais e de formação	Coordenadores Serviços-escola				Qtd e ind.	Pro porção
		1	2	3	4		
Idade	1. 27 anos	*				4	4/4
	2. 37 anos		*				
	3. 38 anos				*		
	4. 39 anos			*			
Sexo	5. Feminino	*	*	*	*	4	4/4
Cidade nasc.	6. Caçador-SC	*				4	4/4
	7. Joinville-SC		*				
	8. Florianópolis-SC			*			
	9. Tapera-Rs				*		
Graduação	10. Psicologia	*		*	*	4	4/4
	11. Psicologia e Ter. Ocup.		*				
Ano Conclusão da Graduação	12. 2000	*				4	4/4
	13. 1993		*				
	14. 1989				*		
	15. 1987			*			
Especialização	16. Neuropsicologia	*				3	3/4
	17. Psicomotr. / Ludoterapia		*				
	18. Psic. Da Comunicação			*			
Mestrado	19. Psic. Org.Gêner.E Aprend.	*				4	4/4
	20. Educação		*				
	21. Psicologia			*			
	22. Psic. Clínica E Psicop.				*		
Doutorado	23. Educação			*		1	1/4
Cursos Aperfeiçoamento	24. Formação em Gestalt		*				2/4
	25. Espanhol			*			
TOTAL	25	7	8	9	6	30	4/4

Na categoria “Graduação”, os dados mostram que um dos quatro coordenadores tem curso de graduação em outro campo de atuação; além de ter realizado o curso de Psicologia. Na categoria “ano de conclusão da Graduação”, um dos quatro coordenadores tem graduação em Psicologia há menos de cinco anos (de 2000 a 2004)

e os outros três coordenadores têm entre 11 e 17 anos desde que se formaram: de 1993 a 2004, de 1989 a 2004 e 1987 a 2004.

Com relação à “Especialização”, três dos quatro coordenadores tem curso de especialização. Todos os coordenadores têm Mestrado e um dos quatro coordenadores está fazendo Doutorado. Um dos quatro coordenadores está fazendo curso de aperfeiçoamento em línguas (espanhol) e outro está fazendo curso de formação (aperfeiçoamento em Gestalt).

Com os dados da Tabela 3.1, é possível concluir que os coordenadores dos quatro serviços-escola são jovens mulheres, uma vez que todas elas têm idade entre 27 e 39 anos. Esses dados podem estar relacionados à tendência de haver mais mulheres do que homens, nos cursos de Psicologia, sejam na inscrição para o vestibular de graduação em Psicologia, seja na população que realiza o curso, seja na investidura em cargos de docência e outros ligados às Instituições de Ensino Superior, pois conforme declararam Yamamoto, Castro e Souza (1997), na XXVII Reunião Anual de Psicologia, realizada pela Sociedade Brasileira de Psicologia, a questão de gênero no campo da Psicologia tem um predomínio marcante do sexo feminino sobre o masculino entre os profissionais psicólogos, caracterizando assim a Psicologia como uma profissão essencialmente feminina.

Considerando que dos quatro coordenadores dos Serviços-escola, três tem curso de Especialização, quatro tem Mestrado, um coordenador está fazendo Doutorado e dois estão fazendo cursos de aperfeiçoamento, os coordenadores dos Serviços-escola já devem ter alguma preparação específica para trabalhar com Ensino e Pesquisa. Não há dados, porém, sobre se houve uma formação específica, nesses mestrados e doutorado para trabalhar com gestão de ensino superior, de pesquisa e de produção de tecnologia, requisito necessário aos indivíduos que administram e coordenam trabalhos e serviços, como é o caso dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia.

A maioria dos coordenadores de Serviços-escola é de outras cidades. É provável que cursos novos de Psicologia, em cidades do interior, tenham uma condição semelhante que necessite de profissionais com titulação para estar coordenando serviços-escola. Isso faz com que haja necessidade de contratação de profissionais de outras localidades, uma vez que pode não haver disponibilidade de pessoas na mesma cidade ou região próxima em condições de assumir o cargo de coordenador de um serviço-escola de Psicologia. Isso pode ser a razão que leva a ter um dos quatro coordenadores nascido na mesma cidade em que coordena o serviço-escola, dois dos quatro coordenadores nasceram e vieram de outra região do Estado e um outro dos três coordenadores veio de outro Estado.

B. A experiência profissional dos coordenadores de serviços-escola na instituição em que coordenam os serviços de Psicologia

A seguir, na Tabela 3.2 está apresentada a distribuição das indicações sobre a trajetória profissional dos coordenadores dos Serviços-escola dentro da Instituição de Ensino Superior feitas pelos sujeitos, por oito categorias de aspectos dessas trajetórias profissionais.

Os dados obtidos com os sujeitos sobre aspectos de sua trajetória profissional foram organizados em oito categorias resultantes de 31 indicações feitas pelos coordenadores dos serviços-escola observados, com 23 diferentes tipos de informações. Na categoria “Ano em que iniciou atividades na Instituição de Ensino Superior”, dois dos quatro coordenadores têm quatro anos de trabalho; um coordenador tem três, e um outro tem menos de um ano de trabalho na instituição. Todos os coordenadores iniciaram seus trabalhos na Instituição de Ensino superior no cargo de professor como pode ser visto na categoria “Cargo em que iniciou atividades” na Tabela 3.2. Na categoria “Vínculo empregatício em que iniciou as atividades” há três dos quatro coordenadores que iniciaram suas atividades na Instituição de Ensino Superior como professor horista e um dos quatro, como professor efetivo. Na categoria “Outros cargos antes de ser coordenador do Serviço-escola” aparece que dois dos quatro

Tabela 3.2
Distribuição das indicações dos sujeitos sobre aspectos da trajetória profissional
na Instituição de Ensino Superior em que trabalhava os coordenadores de
diferentes serviços-escola por categoria de aspectos

Categorias de trajetórias profissionais	Características das “trajetórias”	Coordenadores Serviços-escola				Quant indic.	Pro por ção
		1	2	3	4		
Ano de início de atividades na inst. Ensino Superior	1. 2000			*	*	4	4/4
	2. 2001	*					
	3. 2004		*				
Cargo em que iniciou atividades	4. Professora 4 horas semanais	*				4	4/4
	5. Professora 8 horas semanais		*				
	6. Professora 20 horas semanais			*	*		
Vínculo empregatício que iniciou atividades na Inst. Ens. Superior	7. Horista	*	*	*		4	4/4
	8. CLT (processo seletivo)				*		
Outros cargos que ocupou antes de ser coordenador dos Serviços-escola	9. Supervisora de estágios				*	3	3/4
	10. Coord. Curso de Especialização			*			
	11. Coord. programa de Filantropia			*			
Tempo de trabalho como professor na Instituição Ens. Superior	12. Desde 2000			*	*	4	4/4
	13. Desde 2001	*					
	14. Desde 2004		*				
Tempo de trabalho como coord. de Serviços-escola	15. Desde 2002	*				4	4/4
	16. Desde 2002 até 2004			*	*		
	17. Desde 2004		*				
Carga horária atual na Inst. Ens. Superior.	18. 18 horas		*			4	4/4
	19. 40 horas	*		*	*		
Carga horária como coordenador de Serviço-escola	20. 4 horas semanais		*			4	4/4
	21. 8 horas semanais				*		
	22. 22 horas semanais	*					
	23. 28 horas semanais			*			
TOTAL	23	7	7	9	8	31	4/4

coordenadores exerceram outros cargos antes de ocupar o cargo de coordenador do Serviço-escola, desde que ingressaram na Instituição de Ensino Superior. Na categoria "Tempo de trabalho como coordenador do Serviço-escola" pode ser visto que dos quatro coordenadores dos Serviços-escola, um tem menos de um ano de trabalho como coordenador e o restante tem dois anos. Três dos quatro coordenadores possuem 40 horas semanais de atividades na Instituição de Ensino Superior, de acordo com os dados mostrados na categoria "Carga horária atual na Instituição de Ensino Superior". E, na categoria "Carga horária, como coordenador do Serviço-escola", os dados apresentam as horas semanais de dedicação específica ao trabalho de coordenação do Serviço-escola para cada coordenador. O coordenador 2 dedica-se quatro horas a essa atividade, o coordenador 4, oito horas, o coordenador 1, 22 horas e o coordenador 3, 28 horas semanais.

Com os dados apresentados na Tabela 3.2, é possível perceber que os coordenadores dos Serviços-escola já possuíam alguma experiência em docência antes de assumir o cargo de coordenador. Essa experiência, porém, é pouca, considerando que todos os coordenadores dos serviços-escola observados passaram a trabalhar na Universidade no cargo de professor pouco tempo (de um a quatro anos) antes de assumirem o trabalho de coordenação de um Serviço-escola de Psicologia.

O tempo de dedicação dos coordenadores dos serviços-escola de Psicologia é variado e não tem uma relação direta com o tempo de contrato na instituição. Os sujeitos 1 e 3 têm mais de metade de seu contrato (40 horas) dedicadas a essa função (22 e 28 horas, respectivamente), enquanto os sujeitos 2 e 4 têm menos tempo de seus contratos, quatro horas em 18 de contrato e 8 horas em 40 horas. Embora as exigências e a variação de complexidade ou diversidade de trabalhos existentes nos serviços-escola observados possam ser variadas, o tipo de trabalho exige um tempo maior para ser bem feito. Afinal, trata-se de coordenar um serviço complexo, envolvendo não apenas profissionais já altamente qualificados, mas também estudantes em formação. Além disso, um serviço-escola também precisa constantemente estar sendo atualizado e avaliado a partir de dados sobre as condições

da comunidade e sobre os resultados dos diferentes tipos de serviços prestados pelos estudantes. Isso envolve, inclusive um trabalho constante com os orientadores de estágio, professores e coordenador do curso para planejar, supervisionar, integrar e avaliar atividades realizadas com outras pertinentes ao curso, sem perder de vista as necessidades concretas das pessoas que constituem ou precisariam constituir a população-alvo dos serviços. A carga horária de metade dos sujeitos parece ser muito pequena em relação ao que seria necessário. A menos que o trabalho de coordenação do Serviço-escola seja considerado apenas nos seus aspectos burocráticos ou que digam respeito às necessidades e rotinas de interesse internas da instituição.

Todos os coordenadores dos serviços-escola pesquisados têm menos de cinco anos na função. Ainda não acompanharam uma turma de alunos do início ao fim do curso. Três dos quatro coordenadores dos serviços-escola observados começaram a trabalhar no cargo de coordenador há menos de dois anos e um dos quatro coordenadores está trabalhando como coordenador do Serviço-escola há quase um ano. Isso revela que há pouco tempo de exercício do cargo e pouca experiência específica com o trabalho de coordenar um Serviço-escola.

C. Os processos de “contratação” dos coordenadores dos serviços-escola dos cursos de Psicologia

Na Tabela 3.3 estão apresentadas as indicações dos tipos de processos de contratação do coordenador dos diferentes Serviços-escola. Os sete tipos de processos de contratação observados, (ver coluna central na Tabela 3.3) foram organizados em quatro categorias (ver coluna da esquerda na Tabela). As colunas à direita da Tabela 3.3 mostram a distribuição desses tipos de processos pelos diferentes sujeitos, a quantidade de indicações de cada tipo ou categoria e a proporção dos sujeitos que indicaram cada tipo de processo.

Os dados apresentados nas três primeiras categorias permitem ver que todos os coordenadores dos Serviços-escola foram contratados por indicação. Na categoria

“Indicação”, há referência a que dois coordenadores foram indicados pelo coordenador do curso de Psicologia, um pelos professores do curso de Psicologia e um outro coordenador, pelo coordenador de outro curso. O Sujeito 1 também foi indicado por ter demonstrado competência como professor em sala de aula em outro curso. E os coordenadores 2 e 3 também foram indicados por terem experiências em trabalho clínico, conforme pode ser visto nos processos de contratação 4 e 5.

Tabela 3.3
Distribuição das indicações dos tipos de processos de contratação do coordenador do Serviço-escola, por categoria

Categorias de processos de contratação	Tipos de processos De contratação	Coordenador serviços-escola				Qtde indicações	Proporção
		1	2	3	4		
Indicação	1. Indicação de outro coordenador de curso 2. indicação do coordenador do curso 3. indicação dos professores	*		*		4	4/4
Competência em aulas	4. Devido competência em aulas em outro curso	*				1	1/4
Experiência	5. Devido à experiência em clínica		*	*		2	2/4
Titulação	6. Devido ter Mestrado 7. Devido espec. em Terapia Familiar Sistêmica		*	*		2	2/4
TOTAL	7	2	3	2	1	9	4/4

Na categoria “Titulação”, os dados mostram que há dois dos quatro coordenadores que foram escolhidos também devido ao título de mestre que já haviam obtido.

Os dados mostram haver pouca preocupação em reunir, na pessoa do coordenador de Serviço-escola, a competência em gestão de Serviços de Psicologia. Ou haver poucas condições para exigir isso. A decisão sobre quem está capacitado ou mais preparado para realizar a coordenação de um Serviço-escola, é baseada em indicações, que levam em consideração a experiência clínica, a titulação e a competência em dar aulas e não em competências próprias de gestão de ensino-superior. Mesmo mantendo a suposição de que os mestrados devam preparar as pessoas para o exercício do trabalho em instituições de ensino superior não há dados que indiquem que isso ocorreu no caso dos mestrados que os sujeitos realizaram. Tal tipo de formação, embora a gestão de ensino seja uma das funções que os egressos dos cursos de pós-graduação devam exercer, não parece estar presente ou ser suficiente nos programas de pós-graduação em Psicologia, em geral voltados para o trabalho mais técnico com a pesquisa sobre fenômenos psicológicos.

D. Parece crucial a explicitação do que precisa ser feito e considerado para garantir efetivos processos de gestão de serviços-escola de Psicologia

Os dados apresentados nas Tabelas 3.1 a 3.3 mostram vários aspectos relacionados às características de quem exerce o cargo de coordenador de um Serviço-escola de Psicologia nas instituições observadas. A inexperiência no cargo, o pouco tempo de exercício, a juventude e a predominância absoluta do gênero feminino, a ausência de formação específica para a gestão de serviços, a carga horária de contrato profissional e a de dedicação ao cargo, aliada aos critérios e processos de contratação ou de escolha para o cargo mostram que há uma perigosa precariedade na constituição desses serviços-escola, pelo menos no que diz respeito à coordenação dos mesmos.

O que cabe a um Serviço-escola envolve muito mais do que os processos de aprendizagem dos alunos (tarefa mais próxima da de um professor de ensino superior). Ela envolve a articulação e integração de múltiplas condições para garantir que os alunos, ao prestarem serviços, mesmo que sob supervisão, possam, efetivamente, integrar múltiplas competências aprendidas em diferentes momentos de sua formação em uma tarefa de risco e inquestionavelmente relacionada com necessidades das pessoas da comunidade mais próxima. Isso não se faz sem constantes estudos sobre as necessidades sociais, as possibilidades da escola, as necessidades de formação dos alunos, os recursos e capacidade dos orientadores disponíveis, os custos e viabilidade de cada possibilidade de prestação de serviços. Assim como também não é possível um serviço de qualidade (de atendimento ao público pelos alunos e de formação dos estudantes pelos professores e orientadores de estágio) sem uma constante e cuidadosa avaliação que repercuta direta e rapidamente no planejamento do curso e dos procedimentos de serviço, assim como nas providências e práticas de professores e de administradores da instituição.

As complexas relações existentes entre, a comunidade formal, as pessoas que precisam dos serviços, os alunos, os professores do curso, os orientadores de estágio, a coordenação do curso e a coordenação do Serviço-escola exigem uma preparação específica e bem orientada, além de profunda e ampla no campo do trabalho da Psicologia e na área de conhecimento reunido sob esse nome. Ou o risco de fazer um processo de gestão reduzido a rotinas burocráticas e hábitos instalados na instituição é muito alto. E as conseqüências, havendo essa redução, acarretam a probabilidade de prejuízos para os alunos, sobre as pessoas, sobre a profissão de Psicologia e sobre a qualidade do ensino superior no País.

Em síntese, se as características dos serviços-escola são também as características dos seus coordenadores, isso representa uma relação direta de causas e efeitos desses serviços que, se os coordenadores não possuem preparação, capacidade e disponibilidade de tempo e ainda, a percepção de que, o trabalho específico de gestão de ensino superior, dentro dos serviços-escola, aliado as necessidades sociais vai muito além dos aspectos burocráticos ou de rotinas de

interesses da instituição, significa que essas características são também, conseqüentemente, as características dos serviços-escola que esses indivíduos coordenam e assim poderão não desempenhar seu papel da melhor maneira, por não saber qual é esse papel ou o que é importante, em se tratando de coordenar serviços de nível superior.

É possível também perceber que o coordenador não é o único responsável por essa falta de compreensão de seu papel no serviço-escola, é um problema de ordem institucional e de um sistema, porém o coordenador do serviço-escola é um catalisador que pode fazer a mudança dessa situação. A falha na percepção e compreensão do papel do coordenador de serviço-escola, demonstra a necessidade de que estudiosos, debatedores e pesquisadores de serviços de Psicologia, mais do que discutir a caracterização de clientela, como fazem os estudos de Ancona Lopes (1981,1983) Carvalho e Terzis (1988, 1989), Lindemeier (1990) , Oliveira (1999) entre outros, e debater a respeito dos grupos de espera de atendimento e desistência, como fazem os estudos de Barbosa (1992) e Silvaes (1998, 2000). Precisam discutir a base desses serviços, que está centrada na visão daqueles que os administram, os coordenadores, auxiliando-os, com seus estudos na descoberta de qual é o seu papel. E possibilitar ao coordenador a percepção que seu papel é, acima de tudo, garantir, por meio da gestão de ensino, a transformação do conhecimento produzido sobre os processos de ensinar e intervir em condutas profissionais aos futuros psicólogos, ao mesmo tempo em que atendem as necessidades sociais.

FUNÇÕES E ATIVIDADES DOS COORDENADORES DOS SERVIÇOS-ESCOLA

Se, existe relação entre as características de um Serviço-escola e as características de seu coordenador, existe também entre as características de funções e atividades dos coordenadores de serviços-escola e as características desses serviços? Assim como as características pessoais, de formação e trajetória profissional, as funções dos coordenadores de serviços-escola, ditas por eles mesmos, as funções indicadas nos documentos desses serviços, as atividades e a frequência com que realiza cada atividade, também parecem dizer respeito ao que constitui o trabalho específico de Serviço-escola de um curso superior, que por sua vez, também interferem na caracterização dos serviços-escola. O que reforça a importância de incluir as características das funções e atividades do Coordenador (que constitui a função, as atividades e a frequência das atividades da coordenação desse Serviço) como parte das características do Serviço-escola, servindo como contribuição complementar para estar respondendo à pergunta: quais as características dos Serviços-escola?

A. Tipos de funções dos coordenadores dos serviços-escola de Psicologia

Na Tabela 4.1 está apresentada a distribuição das funções dos coordenadores dos serviços-escola, indicadas por diferentes coordenadores de serviços-escola, por categorias. Há sete categorias de funções dos coordenadores de serviços-escola, resultantes de 17 funções indicadas pelos coordenadores de quatro Serviços-escola, com 18 tipos diferentes de funções.

A categoria “Organizar estágios” possui duas indicações (coordenadores 1 e 4 e na categoria “Organizar relatórios” há uma indicação (do coordenador 4). A categoria “Administrar o Serviço-escola”, possui sete indicações (dos coordenadores 2, 3 e 4 e

Tabela 4.1
Distribuição dos tipos de funções dos coordenadores dos Serviços-escola indicadas pelos diferentes coordenadores de Serviços-escola, por categorias.

Categorias de Funções	Tipos de funções indicadas pelos coordenadores	Coordenador Serviços-escola				Quant. Indic.
		1	2	3	4	
Organizar estágios	1. Organização dos estágios junto com a coord. Curso 2. Fazer agenda anual das atividades dos estagiários	*			*	2
Organizar relatórios	3 Organizar relatório interno da Univ. de extensao				*	1
Administrar o Serviço-escola	4 Organizar burocraticamente o func. da “Clínica” “ 5 Organizar administrativamente a “Clínica” 6 Ver as necessidades do Serviço-escola 7 Discutir o andamento da Clínica 8 Intermediar situações inesperadas 9 Comprar móveis 10 Pensar o sistema de banco de dados		*	*	*	7
Coordenar o Serviço-escola	11 Coordenar ações dentro do Serviço-escola 12 Coordenar progr. de filantr. dentro do serviço-escola 13 Implementar decisões da equipe 14 Colocar o supervisor a par do funcionamento da “clínica”			*	*	4
Fiscalizar normas	15 Fazer seguir as normas do regulamento interno.		*			1
Realizar reuniões de equipe	16 Criar espaço p/ ações e decisões 17 Fazer reuniões de estudo de caso			*	*	2
Total	17	1	5	5	6	17

a categoria “Coordenar o Serviço” possui quatro indicações de funções dos Serviços-escola, feita pelos coordenadores 2 e 3. Já a categoria, “Fiscalizar normas” possui uma indicação de função do Serviço-escola feita pelo coordenador 2 e a categoria “Realizar reuniões de equipe” tem duas indicações de funções feitas pelo coordenador 3 e 4.

Com os dados apresentados, é possível perceber que cinco categorias, das seis (5/6) categorias de indicações de funções dos coordenadores de serviços-escola, apresentam funções de ordem Administrativas e um sexto (1/6) apresentam função de ordem fiscalizadora, pois das 17 indicações feitas por quatro coordenadores de serviços-escola, sobre suas funções, 16 funções são caracterizadas como sendo de ordem administrativa, de organizar estágios, organizar relatórios, fazer reuniões, administrar e coordenar o Serviço-escola e uma de fiscalização de normas dos serviços-escola. O que fica fácil concluir que, os coordenadores, consideram como sendo suas funções nos serviços-escola às funções basicamente ligadas a situações burocráticas, rotineiras e de organizar e fiscalizar esses serviços. Essas funções porém são facilmente realizadas por alguém da secretaria ou setor administrativo e não são essas as atividades esperadas para um coordenador de Serviço-escola.

B. As atividades dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia

Na Tabela 4.2 está apresentada a distribuição das atividades dos coordenadores dos Serviços-escola, indicadas pelos coordenadores de diferentes Serviços-escola, por categorias. Há sete categorias de atividades dos coordenadores de Serviços-escola, indicadas por quatro coordenadores de diferentes Serviços-escola, resultantes de 23 indicações de atividades, com 20 tipos diferentes dessas atividades.

A categoria “Contatar locais de estágio” possui três indicações de atividades feitas pelos coordenadores 1, 2 e 4. Na categoria “Estruturar o Serviço-escola” há seis indicações de atividades indicadas pelos coordenadores 2 e 3 e a categoria “Administrar o Serviço-escola” possui cinco indicações de atividades feitas pelos

Tabela 4.2
Distribuição das Atividades dos coordenadores dos Serviços-escola indicadas pelos coordenadores de diferentes Serviços-escola por categorias

Categorias de Atividades	Tipos de atividades indicadas pelos coordenadores	Coordenador Serviços-escola				Quant indic
		1	2	3	4	
Contatar locais de estágio	1. Contatos c/ comunidade p/ realização de estágios 2. Fazer parcerias com os locais de estágio	*	*		*	3
Estruturar o Serviço-escola	3. Estruturar o funcionamento do Serviço-escola 4. Comprar materiais 5. Fazer lista de móveis que precisa 6. Estruturar regulamentos 7. Arrumar as salas quando estão bagunçadas 8. Fazer pedido de material para os programas		*		*	6
Administrar o Serviço-escola	9. Administrar o Serviço-escola 10. Gerenciar secretária 11. Gerenciar horários dos atendimentos 12. Gerenciar formas de atendimento 13. Contratar secretária	*	*		*	5
Fazer Encaminhamentos	14. Encaminhar pacientes para estagiários 15. Distribuir horários dos estagiários 16. Encaminhar pacientes para profissionais			*	*	3
Realizar reuniões	17. Fazer reuniões sistemáticas com alunos, Professores e coordenadores dos projetos			*	*	2
Fazer projetos	18. Fazer projetos de extensão 19. Fazer a renovação do projeto da clínica a cada ano			*	*	2
Fazer relatórios	20. Fazer relatórios das atividades realizadas a cada final de semestre/ ano			*	*	2
Total	20	4	7	7	5	23

coordenadores 1 e 2. Na categoria “Fazer encaminhamentos”, está presentes três indicações feitas pelos coordenadores 3 e 4 e a categoria “Realizar reuniões” apresenta duas indicações, feitas pelos coordenadores 3 e 4. Na categoria “Fazer projetos”, há duas indicações feitas pelo mesmo coordenador (coordenador 3) como sendo suas atividades no Serviço-escola. E na categoria “Fazer relatórios”, há duas indicações de dois coordenadores (coordenadores 3 e 4) de serem suas funções dentro do Serviço-escola.

Com os dados apresentados fica em evidência que, das 23 indicações de atividades realizadas pelos coordenadores de Serviços-escola, 16 atividades são de Estruturação dos serviços-escola, tanto física (comprar materiais, arrumar salas) como de parcerias (para estágios) e contatos (com a comunidade), encaminhamentos, além de confecção de relatórios e projetos. E ainda, dessas 23 indicações de atividades realizadas pelos coordenadores de Serviço-escola, sete atividades são de caráter administrativo (gerenciar e contratar secretária, gerenciar horários). Portanto as atividades indicadas pelos coordenadores dos Serviços-escola são de estruturação e administração desses serviços.

O fato das 23 indicações de atividades dos coordenadores resultarem em 16 atividades de estruturação dos serviços-escola e ainda o fato desses mesmos serviços possuírem 10 ou menos anos desde sua fundação demonstra que esses serviços ainda estão passando por processo de estruturação do mesmo. O que deixa claro que os serviços-escola dessa região ainda são serviços considerados novos e que estão em processo de estruturação e adequação.

Das seis indicações de funções dos coordenadores feitas pelos coordenadores 2 e 3 para a categoria Estruturar o Serviço-escola, quatro são do Serviço-escola do coordenador 2 e se referem à estruturação física desse serviço, o que indica que o mesmo, ainda está sendo estruturado, montado e em fase de organização, o que subentende que ainda não começou desenvolver suas atividades nem aos acadêmicos

e nem para a população e que a função de seu coordenador é meramente de estruturação do Serviço-escola.

Uma preocupação que se instala é a de que esses serviços-escola, que são tão novos e que ainda em fase de estruturação, parecem apresentar uma visão limitada do papel do coordenador desses serviços, resumindo em funções e atividades meramente burocráticas e rotineiras.

C. A freqüência das atividades executadas pelos coordenadores de serviços-escola de Psicologia

Na Tabela 4.3 está apresentada a distribuição das ocorrências das atividades executadas pelos coordenadores dos serviços-escola e indicadas pelos coordenadores de diferentes serviços-escola, por categorias.

Há três categorias de ocorrência das atividades indicadas pelos coordenadores de quatro serviços-escola, como sendo executadas por eles mesmos e resultantes das 23 indicações de ocorrência de atividades dos coordenadores de serviços-escola, com 22 tipos diferentes dessas indicações.

Na categoria “Atividades diárias” há quatro indicações de ocorrências de atividades feitas pelos coordenadores 1,2, 3 e 4. A categoria “Atividades semanais” possui cinco indicações de ocorrência de atividades indicadas pelos coordenadores 1, 2, 3 e 4 e na categoria “Atividades esporádicas” (consideradas atividades mensais ou semestrais) há 14 indicações de ocorrências de atividades feitas pelos coordenadores 1, 2, 3 e 4.

Os dados apresentados verificam que, dentre as 23 indicações de ocorrência das atividades dos coordenadores de serviços-escola, quatro são de atividades diárias, cinco são de atividades semanais e 14 são de atividades esporádicas. Portanto, há um número maior de ocorrências de atividades esporádicas para os coordenadores desses

serviços-escola. E ainda, há um aumento progressivo de atividades na medida em que estas vão sendo espaçadas, ou seja, afastadas das atividades diárias.

Tabela 4.3
Distribuição das indicações das atividades executadas pelos coordenadores de diferentes Serviços-escola, por categorias de frequência

Categorias ocorrência das atividades	Tipos de atividades indicadas pelos coordenadores	Coordenador Serviços-escola				Qtde. indic
		1	2	3	4	
ATIVIDADES DIÁRIAS	2. Administrar o Serviço-escola	*				4
	3. Estruturar fisicamente o Serviço-escola		*			
	4. Orientar alunos			*		
	5. Supervisionar a secretária				*	
ATIVIDADES SEMANAIS	6. Contatar com a comunidade para fazer convênios	*				5
	7. Contato superv., estagiários, secretária e pacientes		*			
	8. Verificar a lista de espera dos pacientes			*		
	9. Fazer encaminhamento de cada paciente			*		
	10. Supervisionar o serviço da secretária				*	
ATIVIDADES ESPORÁDICAS	11. Contatar comunid. p/ verificar trabalho dos estagiários	*				13
	12. Participar das reuniões e discussão dos regulamentos	*				
	13. Organizar vinculação do Serviço-escola c/ outros serviços dos campus da Univers.	*				
	14. Fazer compras/ pedidos de materiais		*			
	15. Fazer a organização administrativa		*			
	16. Estruturar os serviços oferecidos		*			
	17. Fazer reuniões			*		
	18. Fazer projetos			*		
	19. Fazer relatórios			*		
	20. Conferir planilhas de atendimento				*	
	21. Fazer a integração dos alunos				*	
	22. Fazer seleção dos grupos de estagiários				*	
	23. Fazer a transmissão das atividades de um grupo para outro de estagiários.				*	
Total	22	5	5	6	7	23

As atividades esporádicas totalizaram 14 e dessas, nove são de caráter administrativo e cinco de caráter estrutural desses serviços-escola, o que parece ser possível concluir que, pelo fato dessas atividades serem mais de caráter administrativo e estrutural, essas atividades não precisam ser realizadas com maior frequência ou vice-versa. Ou ainda, que o serviço-escola, por ter mais atividades de menor frequência para o coordenador não precisa que este esteja tão frequentemente no serviço-escola.

Com relação às atividades semanais, que são em número de cinco, duas são administrativas e três são de estruturação do Serviço-escola. E das quatro ocorrências de atividades diárias, duas são administrativas e uma de estruturação do Serviço-escola e de caráter pedagógico. De todas as indicações de ocorrências das atividades dos coordenadores dos serviços-escola, que somaram 23 ao todo, há uma indicação de uma atividade pedagógica (orientar alunos) classificada pelo coordenador 3 como sua atividade diária no Serviço-escola. Essa informação facilita a percepção de que é quase inexistente as atividades pedagógicas nas atividades dos coordenadores de Serviços-escola. Assim, há um domínio de ocorrência das atividades de caráter administrativo nas atividades esporádicas e diárias dos coordenadores de serviços-escola em relação à ocorrência de atividades estruturais e pedagógicas dos coordenadores de Serviços-escola.

Com essas informações é possível concluir que, o maior número de atividades dos coordenadores de serviços-escola são esporádicas e se referem a atividades administrativas como estruturar os serviços oferecidos, fazer a organização administrativas, fazer reuniões, como também desenvolver atividades de caráter mais burocráticas como fazer compras, pedidos de materiais, conferir planilhas, etc. Talvez, por não parecem com atividades ligadas diretamente à gestão de ensino superior, da mesma forma não parecem exigir dos coordenadores uma consecução mais intensa e contínua no dia-a-dia nos serviços-escola que coordenam.

D. As funções dos coordenadores de serviços-escola de Psicologia, definidas nos documentos desses serviços

Na Tabela 4.4 está apresentada a distribuição das funções de quatro coordenadores de diferentes serviços-escola, indicadas nos regulamentos internos desses serviços, por categoria.

Há 26 indicações de funções dos coordenadores de diferentes serviços-escola, presentes no regulamento internos desses serviços, resultantes em 13 tipos diferentes de funções. Das 26 indicações presentes nos documentos, há três categorias de funções dos coordenadores de Serviços-escola. A categoria “Administrativas” possui 12 indicações de funções dos coordenadores de Serviços-escola 1 e 2. Na categoria “Pedagógicas” há oito indicações de funções dos coordenadores dos Serviços-escola 1 e 2 e para a categoria “Burocráticas” há seis indicações de funções dos coordenadores dos Serviços-escola 1 e 2.

Com os dados descritos na Tabela 4.4, é possível fazer algumas considerações significativas. Das 26 indicações de funções dos coordenadores de serviços-escola, presentes nos regulamentos internos desses setores, 12 são de caráter administrativo, oito indicações são de caráter pedagógico e seis indicações são de caráter burocrático. O que significa haver, portanto, um domínio de funções administrativas, previstas ao coordenador, definidas no regulamento interno do Serviço-escola. Foram encontradas oito indicações de funções de caráter pedagógico dos coordenadores de serviços-escola nos regulamentos internos desses serviços.

Essas funções pedagógicas não foram citadas pelos coordenadores de serviços-escola na Tabela 4.1 de *Distribuição das funções dos coordenadores dos serviços-escola Indicadas por diferentes coordenadores de Serviços-escola por categoria*, O que parece indicar um certo desacordo entre o que está escrito no regulamento interno dos serviços-escola e o que, em seu discurso o coordenador,

considera ser sua função. Ou “quem sabe”, um desconhecimento, por parte dos coordenadores, sobre as funções dos coordenadores de serviços-escola previstas no regulamento interno do serviço que coordena. Porém, a existência de mais indicações de funções, de caráter pedagógico, dos coordenadores de serviços-escola, presentes nos documentos em relação às indicações feitas pelos coordenadores desses serviços.

Tabela 4.4
Distribuição das funções dos coordenadores de Serviços-escola definidas nos regulamentos internos de diferentes Serviços-escola, por categorias

Categorias de Funções	Tipos de funções indicadas no regulamento interno do Serviço-escola	Serviços-escola				Qtd. Ind.
		1	2	3	4	
Administra- tivas (gestão)	1.0 Coord., orientar e superv. atividades do Serviço-escola conforme o regulamento interno.	*	*			12
	2.0 Propor modificações no regulamento interno	*	*			
	3.0 Deliberar modif. nos formulários e progr. Util. nos estágios	*	*			
	4.0 Supervisionar horário e utiliz. espaços dos Serviços-escola	*	*			
	5.0 Apresentar modificações dos formulários e progr. estágios aos órgãos deliberativos	*	*			
	6.0 Elaborar semestralmente propostas de distrib. atividades a serem desenvolvidas pelos professores e acadêmicos no Serviço-escola	*	*			
Pedagógicas	7.0 Acompanhar atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Psicologia no Serviço-escola	*	*			8
	8.0 Analisar possib. de aprov. de proj. de ativ. Interdisc. desenvolvidas junto a cursos da Inst.Ensino Superior	*	*			
	9.0 Propor projetos de pesq. e extensão que envolvam acad. diretamente ou em convênio com empresas públicas ou privadas	*	*			
	10.0 Verificar e avaliar as atividades desenvolvidas dentro do Serviço-escola e nos locais conveniados	*	*			
Burocráticas	11.0 Assinar corresp., declar. e outros docum. ref. ao Serviço-escola	*	*			6
	12.0 Emitir comunicações internas	*	*			
	13.0 Elaborar escala de hor. dos servidores do Serviço-escola	*	*			
Total	13	13	13	0	0	26

em seus discursos, demonstra que parece haver, pelo menos nos documentos, uma preocupação, por parte da Instituição de Ensino Superior, em direcionar as funções desses coordenadores ao ensino e à formação. Isso fica mais próximo ao objetivo da gestão de ensino superior que, de acordo com os estudos de Piazza (1997) sobre o papel de gestores de ensino superior, o gestor de ensino superior, tem o papel de fazer acontecer a rede de comportamentos entre professores e alunos e demais agentes da instituição. E assim, viabilizar a existência de novos profissionais e cidadãos de nível superior, capazes de lidar nos problemas e situações da sociedade em que estão inseridos, de formar e produzir resultados que proporcionem, por meio de sua atuação a qualidade de vida e situações melhores a essa sociedade.

Os serviços-escola, que tem as funções de seus coordenadores, previstas nos regulamentos internos, são dois dos quatro serviços pesquisados. Do total de 26 indicações de funções dos coordenadores dos serviços-escola, presentes nos regulamentos internos desses serviços, 13 se repetem nos serviços-escola 1 e 2. E esses serviços-escola 1 e 2 pertencem à mesma Instituição de Ensino Superior, embora estejam localizados em cidades diferentes. Isso significa que metade (50%) dos serviços-escola pesquisados não tem previsto em seus regulamentos internos as funções dos coordenadores dos serviços-escola.

E ainda, os serviços-escola 1 e 2, que tem essas funções previstas em seus documentos (regulamento interno), possuem os mesmos documentos, com as mesmas regulamentações, mesmo sendo de diferentes localidades, o que leva ao entendimento de que foi feita cópia desses documentos para ser utilizado por um dos dois serviços. Se essa dedução for correta, significa que os serviços-escola 1 e 2 não conhecem o seu papel frente às diferenças de população e instituição a qual pertencem, mesmo se forem de um mesmo sistema fundacional. Portanto, há particularidades em cada Serviço-escola referente a sua população, tanto de alunos, professores como de usuários dos serviços prestados, que influenciam na dinâmica do Serviço-escola como um todo, bem como nas atividades e funções de seu coordenador, que deveriam ser respeitadas e levadas em consideração na hora da confecção do regulamento que rege o Serviço-escola.

Os coordenadores de serviços-escola têm em suas funções dentro desses serviços dominadas pelas funções de ordem administrativas. Nessa “ordem administrativa”, podem ser consideradas as atividades burocráticas, rotineiras, de organização e estruturação dos serviços-escola. Os serviços-escola pesquisados estão ainda se estruturando, talvez por serem serviços novos, (com 10 anos ou menos de fundação) o que de certo modo parece limitar a visão acerca da função de seus coordenadores. Isso fica em evidencia em um dos serviços-escola que ainda esta em fase de estruturação física, de pessoal e de equipamentos e vê em seu coordenador o responsável por isso. Limitando-o a atividades meramente estruturais. O que é preocupante, pelo fato de já estar sendo criado com base pautada numa visão limitada do trabalho do coordenador dentro do serviço-escola e essa preocupação se estende aos demais serviços-escola pesquisados por estarem, ainda e também vendo o papel do coordenador desses serviços-escola muito longe do que pode ser considerado gestão de ensino superior conforme afirma Piazza (1997), em estudos sobre o papel dos coordenadores de cursos.

Nesses estudos podemos fazer uma mesma analogia ao papel do coordenador de Serviço-escola, pois ambos possuem função de grande relevância para a efetivação de um ensino superior de qualidade. De acordo com a autora, a função dos coordenadores dos cursos (e igualmente dos coordenadores de serviços-escola), não é uma função apenas administrativa, no sentido que usualmente se atribui à administração, que geralmente busca a eficiência dos meios de trabalho. É também e principalmente, uma função de dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas e por isso, exige, de quem a exerce, alta competência técnica e científica no campo profissional que corresponde ao curso, além de preparar ao trabalho com ensino superior. Ou seja, na transformação do conhecimento existente em condutas pessoais e profissionais de grande complexidade e abrangência para o trabalho e para a vida em sociedade. As atividades dos coordenadores de serviços-escola assumem o mesmo significado do das suas funções nesses serviços e são consideradas como de estruturação e administração burocrática dos serviços-escola e se tornam maiores à medida que se afastam das atividades diárias. Ou seja, a maior ocorrência de atividades dos coordenadores de serviços-escola é exatamente com as atividades

esporádicas e estas são consideradas as de caráter mais estrutural do Serviço-escola. Por ser o maior número de atividades esporádicas, do coordenador do Serviço-escola, e estas serem relacionadas com atividades administrativas (burocráticas e de rotinas) e estrutural deixa a entender que o papel do coordenador visto por ele mesmo, é meramente de atividades burocráticas estruturais e que, pelo fato de serem necessidades esporádicas, não há da mesma forma, a necessidade constante da presença do coordenador nesses serviços .

Por tudo isso, embora as instituições tenham apresentado uma certa preocupação em garantir ao coordenador (descrita em seus documentos) atividades pedagógicas e de formação, as quais parecem ser desconhecidas ou rejeitadas pelos coordenadores, devido à omissão em seus discursos, os serviços-escola parecem considerar pouco significativo o papel de seus coordenadores. Talvez seja por isso que muito pouco, ou quase nada de preparação específica para coordenadores de serviços-escola desempenhar sua função, em gestão de ensino superior, foi encontrado no capítulo anterior, em que se buscou caracterizar, além das suas características pessoais, a formação e a trajetória profissional do coordenador de Serviço-escola. Diante disso, é razoável supor que não tenham claro, o que lhes compete fazer como responsabilidades típicas da função. O que não parece ser uma deficiência ou dificuldades apenas dos coordenadores, pois desde a Legislação da reforma universitária até os documentos (estatutos e regulamentos) dessas instituições formadoras, não há algo que defina com clareza o que compete aos coordenadores de instituições formadoras - serviços-escola, como atribuições competentes da função. O que não é de estranhar é que as indicações dos coordenadores tenham as características que tem, pois elas parecem ter as mesmas características do conhecimento existente na instituição sobre essa função e suas atribuições.

CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS PARA CONSTITUIR O TRABALHO DE SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA

Conhecer as características de serviços-escola de Psicologia exige ir mais longe do que apenas caracterizar quem é o coordenador, suas experiências profissionais, os critérios e procedimentos da organização universitária para escolher esses coordenadores e para designá-los para exercer essa função. Os objetivos e as funções desses serviços, assim como a percepção que a instituição e o coordenador dos serviços têm a respeito desses objetivos e dessas funções, também são aspectos importantes na concepção, na implantação e na gestão de uma organização como essa. Quais serão essas concepções e percepções? São compatíveis entre si? São significativas para a realização de um trabalho típico de um serviço-escola? A definição do que cabe a um serviço desse tipo influi no que o coordenador declara como sendo as funções e objetivos de seu trabalho e do serviço? O conhecimento sobre tudo isso possibilita uma percepção mais precisa sobre o que fazer para delimitar o trabalho que cabe a um gestor fazer quando é responsável pela coordenação da organização chamada Serviço-escola de Psicologia, como condição para o trabalho e aprendizagem dos alunos de um curso de Psicologia.

A. As concepções de serviços-escola de Psicologia nas palavras de seus coordenadores

Na Tabela 5.1 está apresentada a distribuição das concepções de serviços-escola indicadas por diferentes coordenadores desses serviços, por categorias de aspectos nucleares dessas concepções. Há quatro categorias de concepções de serviços-escola resultantes de oito indicações, com seis tipos diferentes, feitas pelos coordenadores desses serviços.

Na categoria “Prestação de serviços” há uma indicação feita cada uma por um dos três entre quatro coordenadores dos serviços-escola, como sendo a concepção desse

tipo de serviço. Na categoria, “Formação de alunos” dois dos quatro coordenadores está indicada a concepção do Serviço-escola como sendo um local para atender a formação do aluno. Um dos quatro coordenadores indica, na categoria “Relação teórica X prática”, ser o Serviço-escola o local para fazer a relação teórica e prática do conhecimento de Psicologia. E a categoria “Práticas Profissionais” tem duas indicações que se referem a esse tipo de serviço como um local de realização de práticas profissionais dos acadêmicos do curso de Psicologia.

Tabela 5.1
Distribuição das concepções de Serviço-escola indicadas pelos diferentes coordenadores, por categorias de aspectos nucleares nessas concepções

Categorias de concepções	Tipos de concepções de serviços-escola	Coordenador serviços-escola				Qtde indicações
		1	2	3	4	
Prestação de serviços	1. Prestar serviço à comunidade	*	*	*		3
Formação dos alunos	2. Serviço que se presta também para atender aos alunos para a produção acadêmica	*				2
	3. Atender a formação profissional do acadêmico		*			
Relação conhecimento e atuação	4. É um espaço acadêmico para oportunizar situações em que o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo do curso			*		1
Exercício profissional	5. É um espaço de realização das práticas profissionais				*	2
	6. É um espaço de discussão de novas possibilidades de práticas emergentes				*	
Total	6	2	2	2	2	8

Com os dados apresentados, é possível notar que há alguma tendência em conceber esses serviços como locais de prestação de serviço à população que não pode ser desconsiderada: dos quatro coordenadores dos serviços-escola entrevistados, três (75%) fizeram alguma referência à prestação de serviços como parte do que define um serviço-escola. Além disso, de um total de oito indicações, feitas pelos coordenadores de serviços-escola acerca de qual seria sua concepção, três fizeram alguma relação com prestação de serviços à comunidade ou à população (a indicação 1, verbalizada por três dos coordenadores). No total de indicações feitas pelos coordenadores, esse referencial tem um peso de menos de 40% (3/8) das indicações sobre o que é definidor de um serviço-escola. O que poderá significar isso? Também pode ser importante considerar o grau de generalidade da expressão utilizada pelos coordenadores para indicar o que consideram definidor dessa unidade de trabalho (“prestar serviço à comunidade”). Ela é quase – ou apenas – um sinônimo do nome da organização (Serviço-escola). Pode haver implicações disso para a gestão desse tipo de serviço?

Os coordenadores de serviços-escola consideram tais serviços como responsáveis pela prestação de serviço à população, mas parece haver uma preocupação mais significativa com a formação dos alunos e com o trabalho de ensino desses profissionais do que com as necessidades sociais da população em relação a fenômenos e processos psicológicos: cinco das oito verbalizações feitas pelos coordenadores foram relacionadas à formação e à aprendizagem profissional dos alunos do curso de Psicologia. Isso significa uma proporção de indicações de aspectos pedagógicos de 0,625 em contraste com 0,375 de aspectos relacionados a atendimento da comunidade. Isso mostra uma maior atenção a aspectos de educação do que a aspectos de atendimento da população. O que pode significar isso como orientação dos coordenadores no processo de gestão de um serviço-escola?

Os quatro coordenadores fizeram referência à formação ou à “prática” do aluno. Um deles concebe esses serviços como “espaço para discussão e realização de práticas profissionais”. Três outros os concebem como unidades “prestadoras de serviços” e, desses, dois indicam que os serviços se definem por serem responsáveis

pelo atendimento da formação de alunos do curso de Psicologia. Um dos coordenadores indica ser o serviço “um espaço responsável por proporcionar aos alunos a relação da teoria com a prática”.

Esses dados mostram que os coordenadores de serviços-escola têm uma preocupação maior com a formação, com as “práticas” profissionais e a “relação entre teoria e prática” dos alunos do que com os serviços prestados à população que procura pelos serviços-escola. Essa ênfase maior na formação dos alunos e menor em relação ao serviço a ser prestado pode constituir um paradoxo se as verbalizações corresponderem ao que efetivamente acontece nesses serviços e orienta a gestão dos mesmos. Um Serviço-escola deveria ter, como uma base importante da formação dos alunos, a atenção, prioridade e cuidado com as necessidades dos usuários do serviço e seu atendimento e não uma base voltada para considerá-lo apenas (ou preponderantemente) como um meio para os alunos e para os interesses internos da escola. Um desequilíbrio desse tipo pode corresponder a considerar que “se o aluno aprender, não importa muito se a população foi bem atendida ou se ela resolveu o problema que a levou a procurar o serviço-escola. Ele, afinal, nessa concepção”, está a serviço da aprendizagem dos alunos e não para ser eficaz na solução dos problemas da população “.

Há um forte risco de tal ênfase orientar para procedimentos de descuido ou descaso com os pacientes. Algumas perguntas podem mostrar esse risco. Se não terminar no semestre letivo, o atendimento será feito por quem? Os horários de atendimento e as datas em que ocorrerão estarão definidos pelas necessidades e possibilidades da população ou pelos interesses e disponibilidades individuais dos alunos?). O que predominar na concepção e na percepção do que seja definidor do Serviço escola pode ter uma influência maior ou menor na formação dos alunos, uma vez que pode transformá-los em psicólogos, que repetirão, no seu desempenho profissional, o direcionamento individualista de interesses que aprenderam na graduação, onde as suas necessidades (na época como estudantes e agora como agentes sociais) eram mais importantes do que as da população que precisa ou solicita seus serviços.

Que tipo de comportamentos profissionais esperar de alguém que, durante o processo de sua formação (construção) profissional aprendeu a atender prioritariamente a suas necessidades e secundariamente às necessidades de quem procura pelos seus serviços? Isso poderá acontecer com o trabalho profissional dos psicólogos que são formados por um serviço de Psicologia cujos coordenadores têm essas concepções? Um Serviço-escola se define mais por ser escola ou mais por ser serviço? Ou é necessário haver uma efetiva integração entre esses dois referenciais para a concepção, implantação e gestão de um Serviço-escola? O que seria essa integração no âmbito da concepção e dos conceitos a respeito de um Serviço-escola de Psicologia? Isso poderá refletir-se nos demais aspectos, momentos e trabalhos do que constitui um serviço-escola? Os objetivos de um Serviço-escola podem orientar ainda mais – ou melhor? – essa percepção dos coordenadores e esses elementos na concepção de um Serviço-escola?

B. Os objetivos dos serviços-escola de Psicologia, indicados pelos seus coordenadores

Na Tabela 5.2 está apresentada a distribuição de 14 objetivos de quatro serviços-escola, organizada em quatro categorias, pelos coordenadores desses serviços. Dos 14 objetivos indicados, 11 deles são indicados uma vez por um sujeito. Um objetivo (formar psicólogos) é indicado por dois sujeitos. Entre os sujeitos, o Coordenador 1 indica cinco objetivos para o Serviço-escola de Psicologia; o Coordenador 2 e o Coordenador 3, dois objetivos cada um, sendo diferentes um do outro. O Coordenador 4 indica seis objetivos para o Serviço-escola de Psicologia.

Há uma dispersão de indicações por parte dos quatro coordenadores sobre o que consideram como objetivos dos serviços-escola. Dessas 15 indicações, os coordenadores 1 e 4 fizeram respectivamente cinco e seis indicações de objetivos, sendo os dois coordenadores que fizeram mais indicações, enquanto que outros dois, os coordenadores 2 e 3, fizeram (duas indicações cada um deles), há uma indicação, apenas, em comum com a de outro coordenador, que foi feita pelos coordenadores dos serviços-escola 1 e 3 para a categoria “Formar Psicólogos”. Isso mostra que, além de

haver dispersão, há também uma disparidade no que os coordenadores de serviços-escola acreditam ou consideram ser os objetivos dos serviços-escola do curso de Psicologia.

As quatro categorias de objetivos que aparecem nos depoimentos dos coordenadores de serviços-escola referem-se a objetivos de ensino (seis objetivos), objetivos de serviço (quatro), objetivos voltados à própria instituição – universidade ou profissão – (dois) e objetivos voltados para o estudo da atuação profissional (dois).

Na categoria de objetivos de ensino há seis tipos de objetivos com sete indicações dos sujeitos (um objetivo é indicado por dois sujeitos). Somente um dos objetivos faz referência ao que o aluno vai aprender: integrar ações na escola e no mundo do trabalho. Os demais objetivos dessa categoria dizem respeito a intenções da escola sem fazer referência ao que os alunos vão aprender a realizar por meio do serviço-escola. "Formar psicólogos" é uma declaração genérica de uma intenção, sem especificar o que vai ser aprendido pelos alunos no Serviço-escola. Além de ser muito amplo e referir-se a um "objetivo" do curso como um todo e não ao que é específico do Serviço-escola no trabalho de formação do psicólogo.

O objetivo "abrir possibilidade de atuação dos psicólogos" também é uma generalidade que não faz referência ao que os alunos vão aprender a realizar, especificamente, como resultado do que o Serviço-escola lhes vai propiciar. Este pode ser um "objetivo" de muitas organizações sociais relacionadas à Psicologia: dos Conselhos Regionais e Conselho Federal de Psicologia, de uma agência de propaganda para divulgar a profissão, de um curso qualquer de Psicologia, dos departamentos acadêmicos de Psicologia e assim por diante. "Abrir possibilidade", por outro lado, também não constitui um objetivo de ensino, na medida em que não se refere ao que os alunos vão aprender a realizar no Serviço-escola. Se fosse "criar modalidades de atuação nas intervenções tradicionais do psicólogo", talvez pudesse ser considerado um objetivo de ensino.

O terceiro objetivo “possibilitar um espaço para a realização das atividades práticas de atendimento psicológico” é muito mais um “meio” ou uma “condição” para aprendizagem e não um objetivo de ensino para caracterizar o que os alunos vão aprender por meio desse “espaço”.

Tabela 5.2
Distribuição dos objetivos de serviços-escola indicados pelos diferentes coordenadores desses serviços, por categorias

Categorias de objetivos	Tipos de objetivos indicados pelos coordenadores	Coordenador serviços-escola				Qtde indicações
		1	2	3	4	
OBJETIVOS DE ENSINO	1. Formar psicólogos 2. Abrir possibilidade de atuação dos psicólogos 3. Possibilitar um espaço para a realização das atividades práticas de atendimento psicológico 4. Alavancar as aptidões dos formandos ou dos estagiários 5. Possibilitar uma relação competente entre o que se faz e o que se diz 6. Integrar ações na escola e no mundo do trabalho	*		*	*	7
OBJETIVOS DE SERVIÇO	7. Oferecer à sociedade um serviço de qualidade 8. Prestar serviço psicológico com o compromisso do aluno 9. Construir ações sociais de prevenção e intervenção	*		*	*	3
OBJETIVOS VOLTADOS À INSTITUIÇÃO	11. Desmistificar a idéia de que a Universidade não presta serviço 12. Inserir a psicologia no âmbito social através do atendimento 13. Colocar a Universidade a prestar serviço		*		*	3
OBJETIVOS VOLTADOS PARA O ESTUDO DA ATUAÇÃO PROFISSION.	13. Criar um espaço que possibilite o estudo e pesquisa de distintos temas relacionados à prática de atendimento 14. Discutir, a partir das demandas, possibilidade de estudos, seminários, pesquisas para novas ações nos atendimentos psicológicos				*	2
Total	14	5	2	2	6	15

O Serviço-escola é um conjunto de condições para realização de atividades com alguma finalidade específica que não sua mera realização. O que os alunos vão aprender nas atividades que o Serviço-escola propicia realizar é o que definirá, mais apropriadamente, um objetivo do Serviço-escola. Além disso, o objetivo parece estar baseado no pressuposto de que o curso desenvolve “atividades teóricas”, enquanto o Serviço-escola é um “espaço” para desenvolver “atividades práticas”. As expressões, dicotômicas e geralmente antagônicas “teoria” e “prática”, são figuras de linguagem presas a uma concepção de ensino orientada para a apresentação de informações e cobrança de adesão a elas, como se o ensino fosse uma “teoria” e precisasse de uma “prática” para ser completado. O conhecimento pode ser concebido de maneira diferente da “informação disponível” sobre os fenômenos. Ele pode ser entendido como uma nova relação com os fatos, orientada pelo conhecimento existente (organizado como informações nas diferentes áreas).

O objetivo “alavancar as aptidões dos formandos ou dos estagiários” parece usar uma metáfora que atribui um poder de servir de “alavanca” às aptidões dos formandos ou estagiários. Alavancar pode referir-se a uma “intenção” ou “atuação” (o que seria alavancar?) dos orientadores ou supervisores de estágio. Dessa forma, não seria propriamente um objetivo do Serviço-escola, como uma instância educativa. Como tal, o Serviço deveria especificar objetivos que fizessem referência ao que o aprendiz ou estagiário iria aprender nas condições criadas e que recebem o nome de “Serviço-escola de Psicologia”. O objetivo “possibilitar uma relação competente entre o que se diz e o que se faz” tem a mesma característica: parece ser mais a declaração de uma “intenção” do que algo que o estagiário ou estudante vá aprender nas condições oferecida pelo Serviço-escola. Se o objetivo esclarecesse que um dos objetivos é que o aprendiz seja capaz de “relacionar o que é feito profissionalmente com o que é dito pelos professores ou pela literatura, estaria mais perto de um objetivo de ensino. Mesmo assim, isso deveria ser feito no âmbito das disciplinas do curso e não no Serviço-escola. Aprender a relacionar o que é” dito “com o que” acontece “é uma aprendizagem que poderia ser considerada como pré-requisito para atuar no Serviço-escola e não algo que deva ser aprendida como parte do que o Serviço-escola pretende ensinar.

O objetivo 5 desse primeiro conjunto (objetivos de ensino do Serviço-escola) também apresenta um verbo que poderia ser importante para caracterizar o papel do Serviço-escola: integrar ações (já aprendidas como execução no âmbito das disciplinas) em uma atuação de trabalho profissional concreta. Mas o objetivo especifica “integrar ações na escola e no mundo do trabalho”, deixando uma expressão pouco clara como expressão do objetivo. Provavelmente isso poderá, com uma formulação mais cuidadosa, ir ao encontro do que as Diretrizes Curriculares (www.diretrizescurriculares.com.br) delineiam como papel dos estágios e dos serviços-escola, até como decorrência de um ensino por competências: integrar as competências aprendidas nas disciplinas, entre si, e com as circunstâncias concretas de uma intervenção profissional. Nesse caso, o objetivo poderia estar mais próximo de um objetivo de ensino de um Serviço-escola pelo papel que ele pode ter, além do que já é feito nas disciplinas. Isso, de certa forma, seria um dos aspectos (objetivos) definidores dos estágios básicos e profissionalizantes se for considerada a proposta das diretrizes de que as disciplinas sejam orientadas pelo ensino de competências que constituem o papel e responsabilidade profissionais específicos do psicólogo (Botomé, 1981 e 2000; Botomé e Kubo 2001).

Na segunda categoria de objetivos dos serviços-escola, indicados pelos seus coordenadores, há três tipos de objetivos: oferecer à sociedade um serviço de qualidade“, ”prestar serviços psicológico com o compromisso do aluno“ e ”construir ações sociais de prevenção e intervenção“. Cada um dos objetivos é indicado por um sujeito (coordenadores 1, 3 e 4). O primeiro deles é genérico e poderia ser objetivo de qualquer tipo de serviço de qualquer organização social. O segundo repete a generalidade ” prestar serviços “ com a especificação de que sejam ”psicológicos“ e com o complemento ”com o compromisso do aluno“.

O terceiro item, (número 9), da categoria “objetivo de serviço“, se refere a mais uma generalidade: ”construir ações sociais de prevenção e intervenção“. Em primeiro lugar a expressão ”construir ações sociais“ é muito genérica e não faz referência a nada que seja uma aprendizagem específica a ser desenvolvida por um Serviço-escola de Psicologia. Em segundo lugar, a expressão ” intervenção “ inclui vários tipos, entre eles

a " prevenção" que não é uma alternativa à intervenção, mas uma modalidade de intervenção como examinam Stédile (1996), Rebelatto e colaborador (1999), no campo da Saúde, e Botomé e colaboradores (2003), no campo da Psicologia. Esses autores identificam e examinam sete âmbitos de intervenção profissional, configurando com maior precisão as modalidades de intervenção que um psicólogo pode realizar: 1) atenuar sofrimento de organismos em situações de irreversibilidade de alguma lesão, risco, problema, dificuldade ou sofrimento que demorará tempo para ser resolvido, 2) compensar danos comportamentais por meio de processos substitutivos, 3) reabilitar organismos por meio de processos comportamentais substitutivos de outros, 4) recuperar processos comportamentais desejáveis, 5) prevenir processos comportamentais indesejáveis ou lesivos por controle adequado das condições que se relacionem à sua ocorrência, 6) manter condições relacionadas a comportamentos significativos ou de valor para o organismo e para a sociedade, 7) aperfeiçoar os comportamentos existentes e as condições relacionadas à sua ocorrência.

Os sete âmbitos de intervenção se ampliam 'a noção de intervenção e especificam muito mais modalidades do que apenas a prevenção de problemas. A dicotomia, de acordo com esses autores, entre "intervenção" e "prevenção" é um equívoco conceitual, uma vez que, qualquer intervenção profissional pode ser feita em pelo menos uma das sete modalidades examinadas por eles e a "prevenção" é uma dessas modalidades e não uma diferente de "intervenção". A generalidade e as expressões utilizadas para se referir aos objetivos mostram pouca clareza sobre o que o Serviço-escola deve realizar, especificamente, como um Serviço de Psicologia.

O terceiro conjunto de objetivos (categoria "objetivos voltados à instituição") contém três tipos de objetivos, sendo indicados por dois dos coordenadores: o coordenador 2 indica dois objetivos e o Coordenador 4 indica um objetivo. Os três objetivos fazem referência a: 1) desmistificar a idéia de que a Universidade não presta serviço, 2) inserir a Psicologia no âmbito social por meio do atendimento e 3) colocar a Universidade a prestar serviço. Os três "objetivos" não fazem referência a objetivos de um Serviço-escola propriamente, mas a problemas de imagem ou de deficiência na atuação da Universidade. Não parece ser esse o papel ou o que defina um Serviço-

escola. Seu papel como instância educativa de um curso de graduação, parece ser voltada para o desenvolvimento de aprendizagens que só podem ser feitas por meio da própria realização do serviço ou de aprendizagens que são desenvolvidas de uma forma mais aperfeiçoada “em serviço”. Se for assim, os objetivos deveriam especificar que aprendizagens são essas que necessitam de um serviço-escola para serem realizadas. O papel de apresentador de uma “imagem” da universidade ou de “recuperador” ou “salvador” de uma dimensão social que a universidade deveria garantir para a sociedade. Isso tudo até pode consistir em uma tática de uso de um bom serviço-escola como propaganda ou imagem da instituição, mas não como objetivo do serviço-escola, não como uma característica definidora do serviço-escola. Uma das decorrências de um bom Serviço-escola (com objetivos específicos de acordo com sua natureza) pode ser a de mostrar ou divulgar uma boa imagem da organização maior em que está inserido. Mas isso é, mais apropriadamente, uma decorrência da realização de bons objetivos e não o objetivo de um Serviço-escola.

A quarta categoria de objetivos apresentada pelos coordenadores de serviços-escola diz respeito à “objetivos voltados para o estudo da atuação profissional”. São dois objetivos: 1) criar um espaço que possibilite o estudo e a pesquisa de distintos temas relacionados à prática de atendimento e 2) discutir, a partir das demandas, possibilidade de estudos, seminários, pesquisas para novas ações nos atendimentos psicológicos. Os dois objetivos são indicados pelo coordenador 4 e deslocam o que poderia ser um objetivo de um Serviço-escola para atividades secundárias ou para situações em que, eventualmente, os objetivos poderiam ser realizados. Não parece que os verbos destacados (“criar um espaço” e “discutir”) configurem objetivos de um serviço (escola). Pode ser dito que um Serviço-escola é um conjunto de condições (um “espaço”, na metáfora utilizada?) para estudar os procedimentos de intervenção dos profissionais da Psicologia. Nesse caso, o objetivo seria “estudar os procedimentos...” e não discutir a possibilidade de estudos... etc”. Ou pode ser dito que é objetivo do Serviço-escola que os alunos aprendam a construir, a partir de estudos das demandas, novas possibilidades de atendimento psicológico. Novamente, essa possibilidade seria mais próxima de um objetivo – algo que os componentes do Serviço-escola devem

realizar como um trabalho típico ou definidor de um Serviço-escola – do que o que está apresentado nas palavras dos coordenadores dos quatro serviços-escola examinados.

C. As funções de serviços-escola de Psicologia consideradas pelos seus coordenadores

Na Tabela 5.3 está apresentada a distribuição das indicações de funções de quatro serviços-escola feitas pelos coordenadores, por categorias nucleares das funções indicadas. Há cinco categorias de funções dos serviços-escola, resultantes de 12 indicações com sete tipos diferentes de funções.

Para a categoria “Prestar serviços”, há quatro indicações (cada um dos coordenadores faz uma indicação diferente do outro) de funções de serviços-escola. Na categoria “Formar psicólogos” há três indicações feitas pelos coordenadores 1, 3 e 4. A categoria “Integrar conhecimento e atuação” tem três indicações feitas pelos coordenadores 1, 2 e 3. Na categoria “Atuar com Ética profissional” há uma indicação feita pelo coordenador 3 e a categoria “Criar ambiente agradável aos alunos” possui uma indicação feita pelo coordenador 2.

Os dados apresentados pela Tabela 5.3 revelam que, embora todos os quatro coordenadores entrevistados tenham indicado a prestação de serviço como uma das funções dos serviços-escola, três deles consideram como funções desses serviços, a formação dos alunos de Psicologia e o estabelecimento da relação entre conhecimento e atuação (entre “a teoria e a prática”, nas palavras deles). Um outro coordenador considera como função do Serviço-escola a criação de um ambiente agradável aos alunos. Isso significa que os coordenadores enfatizam nas suas indicações de funções mais a satisfação das necessidades dos alunos. Seja em termos de ambiente adequado a eles, seja em promover a vivência da teoria aprendida, do que a integração entre aprendizagem deles e a prestação de serviços efetivos e de qualidade aos usuários dos serviços-escola. Esses dados confirmam os resultados da Tabela 5.2 e reafirmam a pouca preocupação existente da parte dos coordenadores, ao menos em

relação às funções dos serviços-escola, com as necessidades sociais ou dos usuários, nas quais a busca de ações que proporcionem a ocorrência de uma função social seja expressa também como algo a ser atingido ou realizado pelos serviços-escola. Quatro das cinco categorias de funções, que organizam as 12 indicações feitas pelos coordenadores dos serviços-escola, estão relacionadas às necessidades dos alunos do curso de Psicologia.

Tabela 5.3
Distribuição das indicações de funções dos serviços-escola feitas pelos seus coordenadores, por categorias dessas funções e por coordenador

Categorias de funções	Tipos de funções dos serviços- escola	Tipos de serviços-escola				Qtde. indica- ções
		1	2	3	4	
Prestar Serviços	1. Prestar serviços à sociedade	*	*	*	*	4
Formar Psicólogos	2. Formar alunos do curso de Psicologia	*		*	*	3
Integrar conhecimento e atuação	3. Possibilitar o aprendizado ao exercício da prática profissional		*			3
	4. Relacionar teoria e prática	*				
	5. Ser um local onde os alunos possam ter atuação profissional supervisionada			*		
Atuar com Ética profissional	6. Favorecer a utilização da ética profissional no atendimento		*			1
Criar ambiente agradável aos alunos	7. Proporcionar um ambiente aconche- gante e familiar aos alunos do curso de Psicologia			*		1
Total	7	3	3	4	2	12

Somente uma das cinco categorias, está relacionada às necessidades sociais. Isso permite dizer que os serviços-escola ou a atenção dos coordenadores ainda estão mais voltados às necessidades dos alunos que às necessidades sociais, como era na época em que esses serviços foram criados, conforme Mello (1975), em seus estudos sobre a formação profissional dos psicólogos, constatou. Mello demonstrou que, no período em que realizou sua investigação (começo da implantação das primeiras clínicas-escola de Psicologia) os serviços-escola das instituições de ensino superiores foram criados para satisfazer as necessidades dos alunos e para obter esta satisfação e forneciam estágios em que os clientes serviam como meios para os alunos realizar suas atividades de estágio. Ancona Lopez (1981) também, ao avaliar os trabalhos oferecidos pelos serviços-escola da década de 1970, descobriu que os serviços-escola não atendiam às necessidades sociais. No final dos anos de 1990 e começo dos anos da década de 2000 D'Ajello (2002) se referiu aos serviços-escola como lugares que priorizavam a "formação" do aluno e não as necessidades sociais.

A nítida preferência em beneficiar os alunos também está presente nos serviços-escola observados e inspira algumas interrogações: essa preferência também está presente em serviços-escola de outros cursos de Psicologia? Será uma característica regional dos serviços-escola? Ou de cursos de cidades do interior? Será pela falta de pessoal mais especializado na coordenação que esses serviços ainda apresentam as mesmas características de suas funções das décadas de 1960 e 1970? Será a percepção dos orientadores uma delimitação do que cabe a esses serviços? A preferência de benefícios para os alunos altera um conjunto de características de funções, ações, localizações e estruturas de um setor prestador de serviço, como é o caso de serviços-escola, assim como também pode influenciar nas características que os coordenadores possam considerar necessárias ou importantes para esse tipo de serviço.

D. As características que coordenadores de serviços-escola consideram que esses serviços devem apresentar

Na Tabela 5.4 está apresentada a distribuição das indicações de características que os coordenadores de quatro diferentes serviços-escola consideram que esses serviços devem apresentar. Há cinco categorias de características retiradas de dez indicações, com dez tipos diferentes de características.

Tabela 5.4
Distribuição das indicações de características que os serviços-escola devem ter feitas pelo coordenador de diferentes serviços-escola por categorias de características

Categorias de características que os serviços devem ter	Tipos de características	Coordenadores dos serviços-escola				Quant indicações
		1	2	3	4	
(A) Integrado com outros prestadores de serviço	1. Deveria ser junto a serviços-escola de outros cursos	*				1
(B) Localização adequada à clientela	2. Localização próxima à população 3. Estar localizada num lugar de acesso fácil para os usuários		*		*	2
(C) Estrutura física adequada à clientela	4. Espaço para as crianças, ao esperar, assistirem TV e brincar 5. Equipamentos físicos adequados 6. Salas com isolamento acústico e com pisos laminados			*	*	3
(D) Diferentes possibilidades de atuação	7. Ampliar locais de estágio 8. Ser um serviço que não prestasse só o serviço clínico 9. Realizar diferentes experiências para o acadêmico	*	*		*	3
(E) Supervisões com horas adequadas aos alunos	10. Supervisões com mais horas		*			1
Total	10	2	3	4	1	10

A categoria A (Integrado com outros prestadores de serviço) recebeu uma indicação, a do coordenador 1. Na categoria B (Localização adequada à clientela) estão presentes duas indicações (coordenadores 2 e 3) e na categoria C (Estrutura física adequada à clientela), há uma indicação para cada uma das três características indicadas nessa categoria (todas feitas pelo coordenador 3). Na categoria D (Diferentes possibilidades de atuação), há três indicações feitas pelos coordenadores 1, 2 e 4. A categoria E (Supervisões com horas adequadas aos alunos) tem uma indicação feita pelo coordenador 2.

Os dados apresentados na Tabela 5.4 mostram uma dispersão entre o que os coordenadores consideram ser as características que os serviços-escola deveriam apresentar uma vez que todas as dez indicações feitas pelos coordenadores são diferentes umas das outras, não há indicação de uma mesma característica por diferentes sujeitos. O que isso pode significar? Que provavelmente não há uma definição que os aglutine como uma concepção de Serviço-escola de Psicologia para realizar a formação de alunos de forma integrada com prestação de serviços de Psicologia para a população. Talvez pela formação insuficiente para a coordenação de serviços-escola, talvez pela pouca experiência nesse tipo de cargo, talvez pelo pouco tempo de existência dos cursos...Mas também talvez pela inexistência de definições orientadoras do que cabe a um Serviço-escola em tempos de implantação das Diretrizes Curriculares indicando a necessidade e importância de conceber os Serviços e o ensino de Psicologia por competências a desenvolver nos futuros psicólogos.

Também nas características dos serviços é evidente um predomínio das indicações dos coordenadores orientadas para as necessidades dos alunos. Essa afirmação é visível quando, das cinco categorias que representam as características que os coordenadores consideram que os serviços-escola devem ter, três (categorias A, D e E) se referem às necessidades e benefícios para os alunos do curso de Psicologia na realização de seus estágios escolares. Dos quatro coordenadores entrevistados a respeito dessas características, três (coordenadores 1, 2 e 4) indicam características para “proporcionar aos alunos diferentes possibilidades de atuação” como características dos serviços-escola devem ter. O Coordenador 1 indica

“integração com outros prestadores de serviços” e o Coordenador 2 indica “supervisões com horas adequadas aos alunos”.

Essas respostas, com relação às características desejáveis para os serviços-escola segundo a impressão do coordenador, significam, de certo modo, as prioridades deles para as metas, os desafios, aquilo que os coordenadores desejam ou desejariam atingir ou obter como resultado de seu trabalho nos serviços-escola. Elas se referem muito mais às necessidades dos alunos do que aquelas que eles deveriam atender para a população ter um “serviço de Psicologia”. Isso pode levar a os coordenadores não reconhecerem como falhas suas, ou dos serviços que coordenam, a falta de características voltadas ao atendimento de necessidades da população, nem em relação a funções que efetivamente enfatizassem “serviços”, colocando ênfase, preocupação e direcionamento muito mais no atendimento das necessidades dos alunos, enfatizando a porção “escola” dos serviços-escola que coordenam. Se houvesse um reconhecimento da necessidade de também garantir atendimento à população isso deveria aparecer nas suas indicações de características desejáveis para os serviços-escola. Talvez possa ser considerado que as respostas dos coordenadores foram “distraídas” e não correspondam à concepção predominante a respeito do papel dos serviços-escola de Psicologia nos cursos estudados. A ênfase predominante nos serviços-escola, porém, ainda pode ser verificada em mais uma instância de observação.

E. As concepções de serviços-escola de Psicologia definidas nos documentos que os regulamentam

Na Tabela 5.5 está apresentada a distribuição das concepções dos serviços-escola indicadas nos documentos que o concebem e regulamentam (Regulamentos internos, projetos de criação e nos estatutos das Instituições de Ensino Superior). Há quatro categorias de concepção dos serviços-escola, resultantes de sete indicações com cinco tipos diferentes dessas concepções sobre os serviços-escola.

Na categoria “Órgão do curso que produz ensino, pesquisa e extensão” há duas indicações (nos documentos dos serviços-escola 1 e 2). Na categoria “Clínica-escola que possibilita o ensino, a pesquisa e a extensão” há duas indicações (nos documentos dos serviços-escola 1 e 2). Na categoria “Projeto de extensão, prestador de serviço Clínica-escola de Psicologia” há uma indicação (nos documentos do Serviço-escola 4), e a categoria “Projeto permanente de extensão universitária” aparece com uma indicação (nos documentos do Serviço-escola 3).

Tabela 5.5
Distribuição das concepções do Serviço-escola definidas nos Regulamentos internos, nos projetos de criação e nos Estatutos das Universidades, de diferentes serviços-escola, por categorias de concepções

Categorias de concepções	Tipos de concepções	Serviços-escola				Quantidade de indicações
		1	2	3	4	
Órgão do curso que produz ensino, pesquisa e extensão	1. Órgão vinculado ao curso de Psicologia que planeja, desenvolve e acompanha todas as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão	*	*			2
Clínica-escola que oportuniza o ensino, a pesquisa e a extensão	2. Caracteriza-se como uma “Clínica-escola” onde oportuniza o ensino, a pesquisa e a extensão	*	*			2
Projeto de Extensão Clínica-escola de Psicologia	3. Nome da Proposta de Projeto de Extensão: “Clínica-Escola de Psicologia” 4. Caracterização da Atividade: “Prestação de Serviço”				* *	2
Projeto permanente de extensão universitária	5. Extensão Universitária do Departamento de Psicologia			*		1
Total	5	2	2	1	2	7

Dois dos quatro serviços-escola têm, em seus documentos (projeto de criação e regimento interno do serviço e estatuto da Universidade), a indicação desses serviços como projetos de extensão universitária. Dois outros serviços-escola apresentam, em seus documentos, a concepção de serviços-escola como um órgão que realiza ensino, pesquisa e extensão. Esses dois serviços-escola possuem as mesmas feitas nos mesmos tipos de documentos. Um dos quatro serviços de Psicologia tem, em seus documentos, a indicação de concepção de serviço-escola como prestador de serviço.

Com os dados apresentados na Tabela 5.5, é possível perceber que os documentos dos serviços-escola os definem como projetos que foram concebidos para o Ensino, Pesquisa e a Extensão, uma expressão que se refere a classes gerais de atividades das instituições de ensino superior. Segundo Botomé (1992 e 1996), nem sequer constituem objetivos desse tipo de instituição na sociedade, referindo-se muito mais a uma organização administrativa interna das atividades desse tipo de instituição do que a suas funções na sociedade. O autor destaca que “produzir conhecimento” e “tornar o conhecimento acessível” são mais apropriados como objetivos (gerais) das instituições de ensino superior, uma vez que fazem referência mais a resultados das ações institucionais do que à organização interna dessas atividades (pesquisa, ensino e extensão). A extensão universitária, por exemplo, é extensamente examinada por esse autor que considera que ela é apenas uma instância administrativa para organizar as experiências, principalmente as inovadoras, que não são usualmente realizadas sob as instâncias que administram o ensino formal e a pesquisa usualmente realizada pelas unidades de produção de conhecimento em cada instituição. Considerar a prestação de serviços, em si, como extensão universitária, é um equívoco conceitual que desconsidera a natureza da “extensão” que cabe à Universidade fazer. Isso também é considerado por Paulo Freire (1971) quando considera que a palavra “extensão” é uma “presunção da academia” que considera que “estender a si mesma” para a sociedade é um “objetivo” da instituição. Esse autor sugere, inclusive, trocar o nome “extensão” por “comunicação” que, a ser ver, expressa melhor um objetivo das instituições de ensino superior voltado para necessidade da sociedade: acesso ao conhecimento. As considerações desses autores parecem valer também para as concepções sobre as funções dos Serviços de Psicologia apresentadas na Tabela 5.6.

Também é possível perceber a existência de documentos iguais que são utilizados por dois serviços-escola. Isso parece demonstrar que esses serviços, embora estejam localizados em cidades diferentes e, dessa forma, possam ter particularidades, seguem um documento básico que pode ter sido copiado ou elaborado para as duas instituições ou pelas mesmas pessoas. Isso também pode mostrar que tais documentos foram elaborados sem considerar possíveis singularidades que cada um dos serviços-escola deveria apresentar em função de características concretas e específicas do seu contexto de inserção social. O que reforça a ênfase em serviços-escola mais voltados para as necessidades internas da organização e dos estudantes do que para as necessidades da população usuária dos serviços que, com tais ênfases, podem ser mais “escolas” do que “serviços”, perdendo uma ênfase importante e que justifica sua existência além das demais condições que constituem os processos de formação de psicólogos nas instituições de ensino superior.

F. Os objetivos de serviços-escola indicados em seus documentos definidores

Na Tabela 5.6 está apresentada a distribuição dos objetivos de serviços-escola expressos nos documentos dos diferentes serviços-escola observados por categorias de organização dos mesmos. Há sete categorias de objetivos indicados nos documentos dos serviços-escola (Regulamento interno; Projeto de criação e Estatuto da Universidade), resultantes de 23 indicações de objetivos, com 13 tipos diferentes, presentes nos documentos dos quatro serviços-escola observados.

A categoria “Desenvolver o exercício profissional apresenta seis objetivos presentes nos documentos de todos os quatro serviços-escola observados. Na categoria” Prestar serviços “há um único objetivo presentes nos documentos de todos os serviços-escola observados que é o que dá nome à própria categoria. Há um objetivo dos serviços-escola, presente nos documentos do Serviço-escola 3 para a categoria” Articular ensino, extensão e pesquisa “Realizar estágios” é a categoria que tem cinco indicações de objetivos presentes nos documentos dos serviços-escola 1, 2 e

3, para os dois tipos de objetivos dessa categoria, um com três ocorrências e outro com duas. “Realizar pesquisas” é a categoria que possui dois objetivos presentes nos

Tabela 5.6
Distribuição dos objetivos de serviços-escola indicados em seus Regulamentos internos e projetos de criação e no Estatuto da Universidade

Categorias de Objetivos	Tipos de objetivos dos serviços- escola	Serviços-escola				Quantidade de indicações
		1	2	3	4	
Desenvolver o exercício profissional	1. Oferecer um aprendizado prático ao acadêmico 2. Possibilitar ao acadêmico a oportunidade de experimentar a aplicação dos conceitos teóricos anteriormente adquiridos 3. Criar um espaço para a realização de atividades teóricas e práticas de atendimento psicológico do curso de Psicologia	*	*	*	*	6
Prestar serviço	4. Prestar serviços à comunidade	*	*	*	*	4
Articular o ensino, a extensão e a pesquisa	5. “Visa também à articulação entre ensino, pesquisa e extensão”			*		1
Realizar estágios	6. Realizar estágios curriculares 7. Dar suporte aos alunos nos estágios curriculares obrigatórios contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos	*	*	*		5
Realizar pesquisas	8. Possibilitar espaço para a pesquisa	*	*			2
Fazer a inserção social da Psicologia	9. Inserir a Psicologia no âmbito social 10. Construir ações de âmbito social de prevenção e intervenção psicológica 11. Qualificar os futuros profissionais para a intervenção na realidade social			*	*	3
Estudar os procedimentos de intervenção profissional	12. Criar um espaço que possibilite o estudo de temas distintos relacionados às práticas de atendimento psicológico 13. Discutir diferentes possibilidades de atuação				*	2
Total	13	5	5	6	7	23

documento dos serviços-escola 1 e 2 (o mesmo objetivo nos dois serviços-escola). Há três objetivos na categoria “Fazer a inserção social da Psicologia” nos documentos dos serviços-escola 3 e 4, sendo dois objetivos dessa categoria encontrados nos documentos de um mesmo serviço-escola. Para a categoria “Estudar os procedimentos de intervenção profissional” há dois objetivos do Serviço-escola 4 presentes em seus documentos.

Das sete categorias de objetivos de serviços-escola, existentes nos documentos definidores dos serviços-escola, cinco fazem referência a objetivos relacionados às necessidades dos alunos (como desenvolver e estudar as “práticas” profissionais, articular o ensino, pesquisa e extensão e realizar estágios), uma faz referência a necessidades sociais, (prestar serviços), embora de maneira ambígua. E uma delas refere-se mais a uma espécie de “marketing” ou “correção” de uma Psicologia “alienada (fazer inserção social da Psicologia). Das 13 ocorrências de expressões indicadoras de objetivos dos serviços-escola, presentes nos documentos desses quatro serviços, oito (1, 2, 3, 6, 7, 10, 12 e 13) estão relacionadas a atividades e necessidades dos alunos na busca de sua formação profissional e duas (4 e 10) estão relacionadas às necessidades sociais. As expressões 5, 8 e 11 são voltadas para necessidades internas das instituições (possibilitar espaço para a pesquisa e articulação entre ensino, pesquisa e extensão) ou ambígua, no sentido de abranger ambas as possibilidades: necessidades dos alunos e necessidades sociais (qualificar para a intervenção na realidade social).

Com os dados apresentados pela Tabela 5.6, é possível verificar que dois terços dos objetivos dos serviços-escola fazem referência a objetivos dos serviços-escola voltados às necessidades dos alunos ou da instituição e cerca de um terço são objetivos voltados para atendimento de necessidades sociais. A preocupação em satisfazer as necessidades dos alunos verificada na Tabela 5.5 também está presente nos objetivos dos serviços-escola presentes nos documentos delimitadores desses serviços-escola. Isso confirma a predominância da preocupação em beneficiar o aluno do curso de Psicologia, servindo os serviços-escola mais como atendimento do aluno (como escola) do que como atendimento da população (como serviço). Isso pode

significar uma distorção no objetivo do trabalho do psicólogo que pode interferir em várias dimensões (social e ética principalmente) da formação dos alunos ao desenvolverem parte de sua formação em um serviço que enfatiza funções voltadas para necessidades dos prestadores dos serviços mais do que necessidades dos usuários desses serviços.

As tabelas 5.6 e 5.2 apresentam dados que mostram a prioridade dos serviços em atender a necessidades relacionadas aos alunos. Assim, parece haver uma compatibilidade entre o discurso do coordenador a respeito dos objetivos de serviços-escola e o que está escrito nos documentos, priorizando as necessidades dos alunos em relação às sociais. Mello (1975) considera que os serviços-escola (quando a autora fez sua pesquisa eram “clínicas-escola”) enfatizam em seus objetivos de atendimento a atividades escolares dos estagiários, perdendo de vista a própria natureza da organização que é a de prestação de serviços. Uma prestação de serviços que é aproveitada para também ser oportunidade de aperfeiçoar e desenvolver competências profissionais, integrando aspectos e testando sua eficácia em condições de exercício profissional efetivo, embora sob supervisão e com orientação, que tem como definição absoluta “atender a necessidades de pessoas”. Os objetivos dos serviços-escola, assim como as concepções sobre eles acentuam uma preocupação mais voltada para os alunos do curso de Psicologia, deixando em segundo plano a preocupação com os problemas dos usuários dos serviços, com os determinantes desses problemas e suas decorrências na sociedade e nos serviços dos psicólogos. Embora sejam compatíveis, as direções que parecem orientar o discurso dos coordenadores e o registro nos documentos oficiais a respeito dos objetivos dos serviços-escola, ambos ainda parecem estar distantes do que seria próprio como finalidades, funções ou objetivos desse tipo de organização. Também é visível nos dados que nas expressões específicas a respeito dos objetivos e funções dos serviços-escola, coordenadores e documentos divergem, indicando a falta de definições orientadoras sobre a natureza desse tipo de organização de trabalho da Psicologia. Isso realça a necessidade de responder a uma pergunta: quais precisam ser os objetivos dos serviços-escola para essa organização ser consistente com o contexto de sua inserção (ensino superior e formação de profissionais para servir à sociedade)?

Em síntese, as concepções, os objetivos, as funções e as características desejáveis aos serviços-escola, indicados pelos coordenadores e identificados nos documentos definidores desses serviços-escola parecem ser os mesmos desde a criação dos primeiros serviços-escola, embora esses serviços tenham pouco tempo de existência. Também eles priorizam necessidades dos alunos, assim como alguns estudos revelam a respeito de outros serviços de Psicologia em outras cidades e épocas (Mello, 1975; Ancona Lopez, 1981 e D' Ajello, 2002). Embora os coordenadores de serviços-escola cite ou falem sobre a concepção desses serviços como prestadores de serviços à população, a preocupação maior e mais significativa está relacionada com a formação dos alunos e aos usos dessa “formação” no trabalho com as pessoas que buscam os serviços de Psicologia. Como se o trabalho de prestar serviço de Psicologia não fosse parte da formação e sim algo que complementa a formação. Prestar serviços precisa ser aprendido também como muitas outras competências do exercício profissional. Estar atento e orientado para as necessidades da população (clientes, pacientes, usuários dos serviços...) é fundamental e não pode ser substituído ou relegado por uma atenção maior a técnicas, instrumentos, informações ou teoria. Estes são meios; o atendimento às necessidades da população constitui a finalidade e os objetivos do trabalho com eles.

O mesmo acontece quando os coordenadores definem os objetivos de serviços-escola que, embora haja diversidade de idéias sobre o que consideram objetivos desses serviços, predominam (60%) os coordenadores que relacionam os objetivos de serviços-escola com a satisfação das necessidades dos alunos do curso de Psicologia sobre as necessidades da população que busca por esses serviços. Isso também acontece em relação às funções que os coordenadores definem para os serviços-escola. Mesmo que todos os coordenadores entrevistados tenham indicado a prestação de serviços como uma das funções de serviços-escola, eles ainda consideram bem mais (pela quantidade de indicações) as funções relacionadas à formação dos alunos (fazer a relação entre teoria e prática, criação de um ambiente agradável aos alunos) do que a prestação de serviços aos usuários dos serviços de Psicologia.

Os coordenadores de serviços-escola, ao considerarem as características que esses serviços devem ter, também privilegiam os alunos em relação à população ao indicar, como características desejáveis aos serviços-escola, trazer benefícios para os alunos e propiciar diferentes possibilidades de atuação, integração com outros prestadores de serviços e horas adequadas de supervisão aos alunos. Embora apresentem alguma referência ao atendimento à clientela, em relação às condições de localização e de estrutura física dos serviços, tais referências são em menor quantidade e intensidade do que aquelas relacionadas às necessidades dos alunos. No entanto, as necessidades da população que justificam a existência dos serviços de Psicologia deveriam ser os referenciais mais importantes para constituir os objetivos dos serviços-escola. Objetivos que, em última instância, definem as aprendizagens que constituirão a formação e a atuação do profissional de Psicologia.

As informações encontradas em relação à concepção, às funções e aos objetivos nos documentos delimitadores desses serviços-escola também contemplam priorizam as necessidades dos alunos em detrimento das necessidades dos usuários dos serviços. Priorizam na sua concepção, ao se referir a um órgão de ensino, pesquisa e extensão, embora também se refiram à prestação de serviços (de forma genérica) como parte do que deve ser alcançado pela unidade a que se referem nas organizações de ensino. Mais ainda, os serviços-escola que são e estão localizados em cidades diferentes, não delimitam nada específico a respeito das peculiaridades que a população de cada região de inserção desse serviços apresenta. Em parte por serem objetivos, funções e definições muito gerais e vagas, Em parte talvez por serem os serviço-escola criados para satisfazer as necessidades dos da instituição em relação às demandas dos alunos, possibilitando uma ausência de previsão, principalmente nos documentos regulamentadores, algum tipo de singularidade que seria necessário para a satisfação da população à qual cada Serviço-escola deveria estar atendendo.

De maneira geral as indicações de concepção, funções, objetivos e características desejáveis para os serviços-escola, feitas pelos coordenadores desses serviços ou presentes em seus documentos, parecem resultar em privilégios aos alunos em detrimento das pessoas que necessitam dos trabalhos prestados por serviços-

escola, como era na criação dos primeiros serviços de Psicologia. Isso pode significar um atraso na evolução ou no desenvolvimento da concepção, dos objetivos, das definições e das características desses serviços-escola de Psicologia. A evidência disso é serem os serviços-escola observados relativamente novos, tendo uns poucos anos de criação e muito pouco tempo de existência, não podendo ser atribuída a uma tradição de antiguidade dos serviços as características serem, praticamente, as mesmas dos serviços-escola das décadas de 1960 e 1970. Isso é ainda mais grave se for considerado que os serviços-escola representam mais do que apenas o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do curso de Psicologia; representam também um modelo de trabalho a ser seguido por esses alunos, que os orienta em como trabalhar, atuar e prestar serviço de qualidade à população, para quem o psicólogo trabalha e direciona a sua atuação profissional. Se o Serviço-escola não estiver prioritariamente orientado para servir de modelo aos procedimentos, critérios e objetivos prioritários de serviço, parece necessário que seja reelaborada sua concepção, suas funções e seus objetivos de modo que possa fazer haver uma avaliação crítica do que significa e representa ao seu papel científico e educacional para os alunos e social e de atendimento para os usuários que procuram os serviços. Isso parece necessário pelas implicações que também vão atingir as características estruturais, organizacionais e de atuação desses serviços. Características que influir, positiva ou negativamente, no desenvolvimento de atenção, disposição e comportamentos dos alunos em relação aos problemas e necessidades sociais.

Não há como atuar de maneira educativa profissional sem considerar tais condições. Elas são a base de onde derivam as aprendizagens e ações necessárias a todo profissional que tem seu papel profissional diretamente relacionado com pessoas. No caso do psicólogo isso é central, afinal a Psicologia é a Ciência básica da área de Humanidades e isso acarreta uma responsabilidade ainda maior em relação a formar profissionais para um campo de trabalho no qual essa área de conhecimento será predominante como instrumento de trabalho. Não é possível esquecer que, além de escola, a organização em exame é um serviço. E por ser uma junção dessas duas instâncias, ela precisa ser também modelo. Só com uma clara concepção do que seja cada um desses termos, do que significa sua junção em um nome e função e das

decorrências disso é possível, de fato, derivar funções, objetivos, estruturas, características operacionais, papéis de seus agentes etc. Sem ter claro o que pode representar a expressão “Serviço-escola modelo” será demorado, difícil e pouco provável desenvolver uma organização e um trabalho significativos para a sociedade e coerente com as funções e objetivos que constituiriam esse “significado”.

CONDIÇÕES PARA O TRABALHO DE SERVIÇOS – ESCOLA

Quais as condições dos serviços-escola para desempenhar seus trabalhos? O que essas condições têm a ver com as características de serviços-escola? Nas características dos serviços-escola estão compreendidas as características pessoais e de formação dos coordenadores, as funções e atividades que eles desenvolvem e ainda as concepções, objetivos e características desejáveis para os serviços-escola. Há, ainda, outros aspectos a examinar nos serviços-escola de Psicologia: a localização geográfica, os serviços oferecidos, os tipos de locais em que os serviços são oferecidos e as características do pessoal que trabalha neles. Esses também são elementos que constituem características desses serviços e é importante identificá-los e avaliá-los pois, assim como os demais elementos que constituem as características dos serviços-escola, os aspectos que constituem as condições em que são realizados os trabalhos dentro dos serviços-escola, também podem revelar aspectos que venham complementar informações para responder a pergunta sobre: quais as características dos serviços-escola de Psicologia?

A. Localização dos serviços-escola de Psicologia

Na Tabela 6.1 está apresentada a caracterização das localizações geográficas em relação à Instituição de Ensino Superior e ao centro da cidade às quais o Serviço-escola pertence, por categorias de características de localização. Há seis categorias de aspectos dessas localizações, resultantes de 13 informações sobre as localizações dos serviços-escola e 12 tipos de informações diferentes sobre aspectos dessas localizações.

Na categoria “Localizado dentro ou próximo da Instituição de Ensino. Superior” há dois serviços-escola (1 e 2) que pertencem a essa categoria de localização. Na

categoria “Localizado fora ou longe da Instituição de Ensino Superior” há dois serviços-escola (3 e 4) nessa categoria. Na categoria “Localizado próximo ao centro da cidade” (considerado próximo com até 500 metros), há dois serviços-escola (1 e 3). E na categoria “Localizado distante do centro da cidade” há dois serviços-escola (2 e 4).

Tabela 6.1
Distribuição das indicações sobre características de localização geográfica dos serviços de Psicologia em relação à Instituição de Ensino Superior e ao centro da cidade nas quais estão os serviços-escola de Psicologia, por categorias de características e pelos diferentes serviços

Categorias de localizações	Tipos de localização	Serviços-escola				Qtde. indicações
		1	2	3	4	
Localizado dentro ou próximo à Inst. Ensino Superior	1. Localizado no mesmo prédio da Inst. Ensino Superior 2. Localizado a 50 metros da Inst. Ensino Superior	*	*			2
Localizado fora ou longe da Inst. Ensino Superior	3. Localizado a 10000 metros da Inst. Ensino Superior. 4. Localizado a 2200 metros da Inst. Ensino Superior.			*	*	2
Localizado próximo ao centro da cidade	5. Localizado a 400 metros do centro da cidade. 6. Localizado a 500 metros do centro da cidade.	*		*		2
Localizado distante do centro da cidade	7. Localizado a 5000 metros do centro da cidade. 8. Localizado a 3000 metros do centro da cidade.		*		*	2
Localizado próximo a ponto de ônibus de transporte coletivo	9. Localizado a 30 metros do ponto de ônibus. 10. Localizado a 50 metros do ponto de ônibus. 11. Localizado a 200 metros do ponto de ônibus.	*	*	*	*	4
Localizado distante de ponto de ônibus de transporte coletivo	12. Localizado a 500 metros do ponto de ônibus.				*	1
TOTAL	12	3	3	3	4	13

Na categoria “Localizado próximo a ponto de ônibus de transporte coletivo para vários bairros da cidade” (considerado perto com até 200 metros do ponto de ônibus), há três serviços-escola (1, 2 e 3). Na categoria “Localizado distante de ponto de ônibus de transporte coletivo para vários bairros da cidade” (considerado distante com acima de 500 metros do ponto de ônibus) há um serviço-escola (4) localizado a 500 metros do ponto de ônibus para os bairros da cidade. Os serviços-escola 1 e 2 estão próximos e dentro da Instituição de Ensino Superior, respectivamente. Os serviços 3 e 4 estão localizados distantes das respectivas instalações da Universidade.

Com relação à distância de localização em relação ao centro da cidade, os serviços-escola 1 e 3 estão localizados próximos e os números 2 e 4 estão distantes do centro da cidade. E em se tratando da distância dos serviços-escola a ponto de ônibus de transporte coletivo para vários bairros da cidade, os de número 1, 2 e 3 são os serviços que estão localizados próximos a esses pontos de ônibus e o Serviço-escola 4 é o que está localizado longe.

O Serviço-escola 1, está localizado próximo à Instituição de Ensino Superior, próximo ao centro da cidade e de ponto de ônibus de transportes coletivos para vários bairros da cidade. Esse serviço-escola, parece ter uma boa localização, tanto para a população que busca por seus serviços e que tem a opção de fazer seu deslocamento até o centro, tanto a pé como de ônibus, quanto para os alunos que realizam os atendimentos neles e que podem, facilmente, ter acesso à Universidade, devido à proximidade de ambas. Assim, os alunos podem estar realizando, mais facilmente, os trabalhos que envolvem o atendimento e as atividades de estudo, orientação, aulas etc. relacionados a esse atendimento. O Serviço-escola 1 tem sua localização geográfica voltada à satisfação das necessidades dos alunos e da sociedade e está de acordo com o que vários autores (Lopez, 1983 e 1984; Sanches, 1985; Graminho, 1989; Lindemeier, 1990; Barbosa, 1992; Maceno, 1994; Silveiras, 1998 e 2000 e Oliveira, 1999) têm descoberto e destacado sobre as características dos serviços-escola. Uma boa localização de um serviço-escola facilita o acesso a todos os que necessitam dos serviços oferecidos e aos que prestam esses serviços.

O Serviço-escola 2 está localizado dentro da Instituição de Ensino Superior, distante do centro da cidade e próximo a ponto de ônibus de transporte coletivo para vários bairros da cidade. A localização é adequada aos alunos, mas não parece ser a melhor localização para a população usuária. Mesmo que exista ponto de ônibus próximo que facilite o acesso da comunidade ainda não é o ideal, uma vez que a população dependerá de transportes coletivos ou de outro tipo de transporte para chegar até o Serviço-escola. Essa dificuldade será tanto maior quanto maior for a limitação financeira dos usuários desse serviço-escola. Como é justamente por não terem condições financeiras suficientes que buscam formas de atendimento em serviços-escola isso pode ser um aspecto muito importante na localização do serviço-escola se for considerado a importância de facilitar o acesso aos usuários desse serviço.

O Serviço-escola 3, está localizado distante da Instituição de Ensino Superior, próximo ao centro da cidade e a um ponto de ônibus de transporte coletivo para vários bairros da cidade. Ele apresenta uma boa localização em relação ao acesso de pessoas que, pelo fato de serem carentes economicamente, acabam morando em bairros mais distantes, ou de pessoas que precisem ir até o centro da cidade após o atendimento no serviço-escola para, depois, dirigir-se até suas casas. Essa localização atende a necessidades das pessoas que precisam de atendimento psicológico gratuito, o que contribui para o acesso a um serviço social na cidade. Os possíveis prejudicados, nesse caso, são os alunos do curso que estão fazendo os atendimentos nesse Serviço-escola, pois terão maiores custos para o acesso aos vários locais que precisam freqüentar na realização desse período de sua formação de psicólogos.

Os alunos, porém, por estarem fazendo um curso superior numa universidade particular, apresentam melhores condições financeiras para custear seu deslocamento até a universidade do que a população que eles atendem até o serviço-escola. E se não é possível contemplar um acesso fácil a prestadores de serviço e usuários, é preferível beneficiar a comunidade que tem mais necessidades e limitações e para quem uma dificuldade dessas pode ser intransponível e resultar em não ter acesso ao serviço de Psicologia.

Parece que o maior problema, em se tratando de localização, está no Serviço-escola 4 que, além de estar localizado longe da Instituição de Ensino Superior, dificultando o acesso aos alunos ainda está distante de ponto de ônibus de transportes coletivos que dá acesso aos vários bairros da cidade.

As cidades estão crescendo e cada vez mais ficarão maiores as distâncias entre as repartições, sejam elas públicas ou privadas, prestadores de serviços ou não, comércios, indústrias, bancos, igrejas e residências. Cada vez mais as pessoas necessitarão de transporte para locomoção e, por isso, não é aceitável despreocupação ou descaso dos administradores das cidades e dos serviços em proporcionar à população, principalmente as mais carentes economicamente, acessos aos meios de transportes urbanos e o maior acesso possível aos serviços para a população. No caso de distâncias ou localização de difícil acesso, precisa haver providências para que os usuários possam chegar até os serviços com o menor custo (financeiro, de tempo, de esforço) possível. Principalmente quando os serviços se destinam a pessoas com dificuldades financeiras. A preocupação em resolver esse problema de acesso aos serviços e aos transportes coletivos que facilitem o acesso aos serviços é um problema que se refere, especificamente, às responsabilidades sociais dos próprios serviços-escola que, para prestar serviço a parcelas mais necessitadas da sociedade. É preciso considerar que a prestação de serviços, assim como o acesso a eles, começa na localização do Serviço-escola em relação à população atendida e aos meios disponíveis de acesso a essa localização e não apenas depois que as pessoas já estão às portas do Serviço de Psicologia.

Em síntese, é preciso melhorar as características de acesso aos serviços-escola. A eficácia dos atendimentos e dos serviços oferecidos pelos serviços-escola, não está apenas nos serviços prestados após a entrada do indivíduo no Serviço-escola, mas também na promoção de acesso a essa entrada. Essa promoção também é de responsabilidade dos serviços-escola, uma vez que, de alguma forma, fazem a divulgação dos seus serviços e interferem nas expectativas e nas necessidades daqueles que deles precisam. A preocupação em adequar a localização dos serviços-escola com a população que precisa de seus serviços já vem ocorrendo desde a

década de 1980, pelo menos, conforme é possível perceber com os estudos de Macedo (1984) e de Silveiras (2000) sobre a localização das “Clínicas-escola” brasileiras. Os dois autores constataram que, em geral, elas estão localizadas em pontos distantes das moradias de sua clientela e, predominantemente, situadas em centros universitários. Isso ressalta a necessidade de planejar e instalar melhor a localização dos serviços-escola em benefício da população que atendem. A preocupação em fazer isso está presente nos estudos de Silveiras (2000), nos quais o autor propõe um atendimento psicológico que inverta o fluxo de cliente (da população), fazendo com que a “Clínica psicológica” (ou o Serviço-escola) vá até as pessoas, por meio de uma sucursal desse serviço – uma escola do bairro, um posto de atendimento, etc. Essa pode ser uma medida para os serviços-escola que estão distantes da população e que estejam também distantes de acesso aos meios de transporte coletivo. O acesso maior e mais fácil possível é a regra. As soluções para alternativas de localização de serviços-escola ainda pode ser muito aperfeiçoada o que exige estudos e avaliações que ainda precisam ser feitos, principalmente nas instituições de ensino superior longe dos centros urbanos mais desenvolvidos.

B. Os serviços que os coordenadores indicam como sendo oferecidos pelos serviços-escola

Na Tabela 6.2 está apresentada a distribuição das indicações dos serviços oferecidos pelos serviços-escola, feitas pelos seus coordenadores, organizadas em cinco categorias. Há 14 indicações de serviços, organizadas em sete tipos diferentes de indicações, com distribuição variada pelos quatro coordenadores dos serviços-escola observados.

As categorias “Serviços em Psicologia escolar”, “Serviços em Psicologia Organizacional”, “Serviços em Psicologia do esporte” e “Serviços em Psicologia Jurídica” receberam uma indicação cada uma, todas feitas pelo Coordenador 1. A categoria “Serviços em Psicologia Clínica” teve 10 indicações de feitas pelos quatro coordenadores dos serviços-escola observados.

O que significa haver um único serviço-escola com todas as categorias e os outros três com apenas a categoria de Serviços em Psicologia Clínica? O Serviço-escola 1 possibilita diversidade de serviços prestados e uma condição que favorece uma formação mais ampla para os estudantes de Psicologia. É o único dos quatro serviços-escola que atende à expressão “Serviço-escola”. Os demais têm apenas uma atividade predominantemente clínica, à exceção de haver outras modalidades de atendimento psicológico reunidas sob os nomes (5, 6 e 7) dos serviços que aparecem na categoria “Serviços em Psicologia Clínica”.

Tabela 6.2
Distribuição das indicações de tipos de serviços oferecidos por serviços-escola, pelos diferentes serviços

Categorias de serviços	Tipos de serviços	Serviços-escola				Qtde Indicações
		1	2	3	4	
Serviços em Psicologia Escolar	1. Atendimento às escolas	*				1
Serviços em Psicologia Organizacional	2. Atendimento às organizações	*				1
Serviço em psicologia do esporte	3. Atendimento às instituições esportivas	*				1
Serviços em Psicologia jurídica	4. Atendimento às instituições jurídicas	*				1
Serviços em Psicologia Clínica	5. Atendimento individual (crianças, adultos e idosos)	*	*	*	*	10
	6. Atendimento de famílias		*	*	*	
	7. Atendimento de grupos específicos		*	*	*	
Total	7	5	3	3	3	14

Parece haver uma tendência de manter um tipo de serviço de Psicologia semelhante ao dos tempos iniciais da profissão no Brasil: serviços clínicos, voltados para o atendimento a indivíduos ou pequenos grupos que procuram ajuda por terem problemas a serem “tratados”. Esse direcionamento para um atendimento clínico tem influência de concepções importadas que foram disseminadas no Brasil, por volta dos anos das décadas de 1970 e 1980 e que, de certo modo, influenciaram as concepções e atividades sobre estágios para os estudantes de Psicologia. Benko (1970) e Mello (1975), mostram que tais serviços e estágios eram quase que exclusivamente voltados à atividade clínica da Psicologia.

Botomé (1986 e 1988), em seus estudos sobre área de atuação, campo profissional e sobre o trabalho de recém formados, considera que a formação que privilegia a exclusividade de um modelo de atuação (no caso, a clínica de acordo com uma concepção médica tradicional e de um trabalho do tipo “ambulatorial”) contribui para moldar uma identidade profissional restrita e, de certa forma, distorcida das possibilidades de trabalho nos vários campos de atuação dos psicólogos. Tal restrição e possível distorção podem direcionar os alunos para desenvolver trabalhos predominantemente conservadores ou tradicionais, ampla e intensamente difundidos como se “psicólogo” fosse sinônimo de “psicoterapeuta”. Isso poderá constituir um ciclo vicioso para os novos psicólogos: ele só aprende um determinado tipo de intervenção no curso e, com isso tende, a procurar realizar aquele tipo para o qual foi preparado. Como não atua em outras modalidades, essas tendem a ficar pouco conhecidas e pouco desenvolvidas, o que contribui para ficar em evidência o trabalho psicoterapêutico. Com isso, a demanda interna por estágio nos cursos de Psicologia, também tende a ser constituída em torno das modalidades de psicoterapia e a influir na natureza dos serviços-escola.

Os serviços-escola, mantendo esse ênfase e esse direcionamento para oferta de estágios e de orientação dos serviços-escola, abdicam de uma função importante dessa instância educacional: capacitar os alunos para intervir na sociedade orientados pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação (conceito de campo de atuação profissional) e não apenas pelas demandas existentes e ofertas de emprego para

psicólogos que só estão preparados para trabalhar em uma parcela pequena de seu campo de atuação, aplicando à Psicologia e aos serviços-escola o exame que Botomé e Kubo (2002) fazem dos conceitos de mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área de conhecimento.

C. Locais de estágio fora dos serviços-escola

Na Tabela 6.3 está apresentada a distribuição dos tipos de locais nos quais os alunos realizam estágios “fora do Serviço-escola”, indicados pelos coordenadores dos serviços-escola observados. Há três categorias de estágios e, em cada uma delas aparecem os tipos de locais em que os alunos realizam seus estágios, quando não os fazem sob a denominação ou coordenação do Serviço-escola. Há 20 indicações de locais de estágios nessas três categorias em relação a 14 diferentes locais em que os alunos realizam seus estágios quando considerados “fora do serviço-escola”.

Para as categorias de estágio em “Psicologia Escolar” e “Psicologia Organizacional”, há uma indicação para cada categoria, feita por um dos coordenadores (Coordenador 1) como sendo local em que os alunos realizam estágio “fora do Serviço-escola” da instituição. Há 12 indicações de diferentes locais de estágio na categoria “Psicologia Clínica”. Nessa categoria, os hospitais foram indicados pelos quatro coordenadores como sendo locais de estágio em Psicologia Clínica em que os alunos realizam seus estágios “fora do Serviço-escola”. Também nessa categoria, dois coordenadores indicaram “Posto de Saúde” e dois “Centro de Atenção Psicossocial” (CAPS / NAPS).

Pelos dados apresentados na Tabela 6.3, é possível verificar que os estágios de Psicologia Escolar e de Psicologia Organizacional e do trabalho estão vinculados a um dos quatro serviços-escola (Serviço-escola 1) observados. Esse Serviço-escola é o único dos serviços-escola observados que presta serviços na área escolar, e organizacional, além dos serviços prestados na área clínica, “fora do que é considerado como atividades do Serviço-escola do Curso. Isso contribui para a diversidade de

experiências no curso de graduação, consideradas fundamentais para que o aluno não precise, depois de formado, trabalhar em atividades não remuneradas para poder ganhar experiência ou conhecimento, conforme declara Carvalho (1986) em sua pesquisa com alunos recém-formados do curso de Psicologia.

Com relação à área clínica, todos os quatro serviços-escola fizeram alguma referência a locais que realizam estágios “fora dos serviços-escola” nessa área. Ainda nessa área, os locais que mais receberam indicações de serem os que, “fora dos serviços-escola”, tem alunos fazendo seus estágios, foram: hospitais (uma indicação de cada coordenador) postos de saúde (duas indicações dos coordenadores 1 e 3). Os demais locais em que ocorrem estágios “fora dos serviços-escola” receberam uma indicação cada.

Um possível predomínio de hospitais, como indicações na área clínica como sendo considerados locais de estágio “fora dos serviços-escola” pode ser resquício da forte influência clínica no trabalho dos psicólogos desde a década de 1940, que Lourenço Filho (1971), em seus estudos sobre a Psicologia no Brasil, declara ser bastante restrita aos hospitais. Talvez porque esses locais reconhecem a importância da Psicologia no tratamento de seus doentes e, por isso, acolhem estudantes de Psicologia para estágios.

Talvez postos de saúde e hospitais tenham os mesmos critérios para aceitar estagiários de Psicologia, especialmente se houver a costumeira consideração de que estagiário pode servir de “mão de obra barata”, escamoteando necessidade de contratação de profissionais enquanto os estudantes suprirem ou atenuarem essas necessidades. De qualquer forma, nos dois casos, há um reforço da noção de que trabalho de Psicologia é sinônimo de Psicoterapia e ocorre com pessoas “doentes”.

O coordenador do Serviço-escola 4 foi o que mais indicou (sete de um total de 12) locais em que os alunos realizam o estágio clínico “fora do Serviço-escola”. O coordenador do Serviço-escola 1 apresentou cinco locais nessa condição. Isso significa

que esses dois serviços-escola são os que mais propiciam a realização de estágios fora de suas dependências.

Tabela 6.3
Distribuição das indicações de tipos de locais nos quais os alunos realizam
estágios “fora do Serviço-escola”, feitas pelos coordenadores de serviços-escola,
por categorias de indicações

CATEGORIAS DE ESTÁGIO	Tipos de locais de estágio	Coordenadores serviços-escola				Quantidade Indicações
		1	2	3	4	
PSICOLOGIA ESCOLAR	1. Escolas municipais	*				1
PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL	2. Organizações	*				1
PSICOLOGIA CLINICA	3. Hospitais	*	*	*	*	4
	4. Postos de Saúde	*		*		2
	5. I N S S			*		1
	6. Grupos de terceira idade	*				1
	7. Centros de atenção Psicossociais (CAPS NAPS)	*			*	2
	8. Presídios	*	*			2
	9. Penitenciária Agrícola				*	1
	10. Centro de tratamento e recuperação de dependência - CETER				*	1
	11. Policlínica				*	1
	12. Oficina Educativa				*	1
	13. C A I C				*	1
	14. A P A E			*		1
Total	14	6	2	4	7	20

O coordenador do Serviço-escola 4 foi o que mais indicou,(sete de um total de 12) locais em que os alunos realizam o estágio clínico “fora do Serviço-escola”. O coordenador do Serviço-escola 1 apresentou cinco locais nessa condição. Isso significa que esses dois serviços-escola são os que mais propiciam a realização de estágios fora de suas dependências.

Essa variedade de locais e ampliação das possibilidades de estágio são boas para os estudantes e para a sociedade. Talvez não seja coerente com as concepções de Serviço de Psicologia nos primeiros anos do século XXI quando a noção de estágio sofre forte influência para mudar a partir da ênfase em ensino por competências apresentada pelas regulamentações das Diretrizes Curriculares do Governo Brasileiro para o ensino superior.

Embora os “estágios fora do Serviço-escola” possa ser uma incoerência conceitual, a variedade de locais de estágio nessa condição podem ser boa para os estudantes por que isso os obriga a “ir ao encontro” das situações que precisam de seus serviços, saindo das artificialidades em que, quase sempre, as salas de aula e as atividades acadêmicas os colocam. Também pode ser bom para a população ter profissionais que vão ao seu encontro para auxiliar nos locais em que os problemas estão acontecendo. Para os estudantes é importante ir ao encontro das situações em que ocorrem os problemas que necessitam de sua intervenção. Assim eles se defrontarão com os problemas em variadas situações, formas e intensidades. Isso os ajudará a aperfeiçoar as aprendizagens relacionadas a intervir e resolver as situações concretas que estão no meio em que atuam, tornando-os mais capacitados e experientes para enfrentar as exigências do exercício profissional como psicólogos.

Para as pessoas atendidas, além da comodidade e da economia de tempo e custo do deslocamento, ao estarem em situações mais próximas de suas condições usuais de vida e recebendo atenção nesse contexto, poderão apresentar-se mais seguras, menos resistentes às intervenções. Naturalidade, espontaneidade, conforto e receptividade maiores podem ser uma boa ajuda para o trabalho de intervenção dos

psicólogos e muito mais ainda se forem estudantes de Psicologia aprendendo a fazer esse trabalho sob supervisão ou sob orientação de professores.

D. Características do pessoal que trabalha nos serviços-escola

Na Tabela 6.4 estão apresentadas as características do pessoal que trabalha nos serviços-escola indicadas pelos seus coordenadores, por categorias de características do pessoal que trabalha nesses serviços.

Na Tabela 6.4 está apresentada a distribuição de 23 indicações de 14 tipos de características do pessoal que trabalha nos quatro serviços-escola observados, organizados em cinco categorias de características. A categoria “Funcionários” tem quatro indicações, uma de cada coordenador de serviço escola, indicando que todos têm um tipo de funcionário: secretária. Na categoria “Estagiários”, há seis indicações feitas pelos coordenadores dos serviços-escola 1, 3 e 4, para os tipos curriculares, extracurriculares e bolsistas. A categoria “Supervisores de estágios”, apresenta cinco indicações, feitas pelos serviços-escola 1, 2 e 3, para estágios curriculares e extracurriculares. A categoria “Quantidade de supervisores para cada campo de trabalho” apresenta variação absoluta de um serviço-escola para outro, sendo uma indicação de cada tipo para cada serviço-escola. O mesmo acontece com a carga horária semanal dos supervisores de estágio: cada serviço-escola tem um tipo de carga horária para isso.

Os serviços-escola 1, 3 e 4 possuem estagiários curriculares, os serviços-escola 3 e 4 possuem estagiários extracurriculares e o Serviço-escola 4 possui bolsistas. Os três primeiros estavam em um momento da realização dos estágios curriculares enquanto o Serviço-escola 2 não. Isso pode estar acontecendo em função do Serviço-escola 2 ainda estar em fase de organização, para receber os estagiários no semestre subsequente. Já os serviços-escola 3 e 4, além dos estágios curriculares obrigatórios, oferecem condições e oportunidades para a realização dos estágios extracurriculares, considerados por Carvalho (1986) como uma modalidade de estágio importante para a

formação diversificada do aluno. O Serviço-escola 4, com bolsistas de estágio, contribui na promoção de oportunidades de emprego aos estudantes menos privilegiados economicamente, facilitando acesso ao curso de Psicologia e manutenção dos estudantes no curso.

Tabela 6.4
Distribuição das indicações de características do pessoal que trabalha nos serviços-escola feitas pelos respectivos coordenadores, por categorias e por serviço-escola

Categorias das características de pessoal	Tipo, quantidade e horas de pessoal	Coordenadores dos serviços-escola				Quantidade de indicações
		1	2	3	4	
Funcionários	1. Secretária	*	*	*	*	4
Estagiários	2. Curriculares	*		*	*	6
	3. Bolsistas			*	*	
	4. Extracurriculares				*	
Supervisores de estágio	5. Curriculares	*		*	*	5
	6. Extracurriculares			*	*	
Quantidade de supervisores para cada campo de trabalho	7. Nove supervisores (3 para cada campo)	*				4
	8. Nove supervisores (4 clínica, 3 escolar e 2 organizacional.)		*			
	9. Três supervisores de clínica			*		
	10. Quinze (5 para cada campo)				*	
Carga horária semanal para cada supervisor	11. 12 horas semanais	*				4
	12. De 3 a 4 horas clínica e escolar e 5 horas na organizacional.		*			
	13. De 4 a 8 horas			*		
	14. 10 horas p/ clínica e 6 horas p/ escolar e trabalho.				*	
Total	14	5	3	7	8	23

Resta investigar se as várias condições de estágio ocorrem com remuneração adequada e em condições adequadas ou se são apenas oportunidades de uso de “mão de obra barata”, justificando procedimentos pouco cuidadosos do ponto de vista de aprendizagens significativas para o exercício profissional. Não basta desenvolver atividades quaisquer a título de “adquirir experiência”. Para haver estágio e formação profissional adequados é necessário que as atividades realizadas produzam, efetivamente, aprendizagens das competências que devem constituir o repertório próprio de um psicólogo como agente de serviço na sociedade.

O Serviço-escola 1 possui nove supervisores, três supervisores para cada um dos seus três campos de estágio (clínica, organizacional e escolar) com carga horária semanal de 12 horas para cada supervisor. O que parece seguir uma paridade entre os campos de estágio no que diz respeito à quantidade de supervisores e de horas que dedicam à supervisão. Isso mostra que o Serviço-escola 1 não privilegia um campo de estágio em detrimento de outros, no que se refere a horas de supervisão e quantidade de supervisores. Essa paridade não ocorre no Serviço-escola 2 que, mesmo não possuindo supervisores no momento, já faz uma estimativa, para o próximo semestre, prevendo nove supervisores: quatro do campo clínico, três em escolar e dois para o organizacional, com carga horária de três a quatro horas para clínica e escolar e cinco horas para o organizacional. No caso do Serviço-escola 3, há três supervisores do campo clínico com carga horária de quatro e oito horas semanais para esse trabalho. Não fica claro porque há oito horas para um supervisor e quatro para outro. Isso pode ocorrer em função de vários critérios, não indicado pelo coordenador ao fornecer os dados.

O mesmo acontece no Serviço-escola 4, que embora consiga fazer paridade entre os 15 supervisores (cinco para cada campo de estágio: clínica, escolar e organizacional), não o faz em relação à quantidade de horas distribuídas para os supervisores de cada campo. O saldo é um maior benefício para os estágios em Psicologia Clínica, restando seis horas para Psicologia Escolar e Psicologia Organizacional. Fica evidenciado que três dos quatro serviços-escola não possuem paridade entre a quantidade de supervisores e horas de supervisão para cada campo

de estágio. Resta saber que critérios são utilizados para fazer a distribuição adotada: pelo campo que consideram mais difícil para os alunos? Pelo que consideram mais procurados pela população? Pelo mais conhecido pelo supervisor? Pela demanda dos alunos? Pela importância para o desenvolvimento da formação dos alunos? Pela importância em função das necessidades sociais? Qual deles é mais importante para dar prioridade? Como articular e integrar esses vários critérios? Tais perguntas exigem um outro tipo de estudo além das observações a respeito das características dos estágios.

Em síntese, as condições para a realização do trabalho dos serviços-escola, em se tratando de localização, serviços oferecidos, locais de estágio fora deles, estágios curriculares, extracurriculares, bolsistas e funcionário parecem não ser ruins, mas também não parecem ser muito boas. Há situações que precisam ser verificadas, estudadas e alteradas para haver condições mais adequadas para que o Serviço-escola possa efetivar o seu papel dentro das necessidades de formação do aluno e da sociedade.

A localização, fator determinante para promover a integração entre alunos, Universidade e sociedade, possui apenas um dos quatro serviços-escola em uma condição que poderia ser considerada boa (próxima à Universidade, ao centro da cidade e a um ponto de ônibus para vários bairros da cidade). Dois serviços-escola ficam em uma condição intermediária, atendendo a parte dos critérios e um quarto dos serviços-escola não atende a nenhum dos critérios que tornariam o serviço de Psicologia acessível.

Nos atendimentos “fora dos serviços-escola”, três dos quatro serviços-escola oferecem atendimento apenas na área clínica e um deles oferece serviços em campos emergentes da Psicologia como Psicologia do Esporte e Psicologia Jurídica, além dos já conhecidos serviços em Psicologia Escolar, Psicologia Organizacional e em Psicoterapia. Os maiores beneficiados com essa distribuição de atendimentos são os hospitais e os postos de saúde, pela natureza de seu trabalho e pelo que possibilitam

de estágios no atendimento psicoterapêutico. Tais ofertas de estágio pelos cursos são planejados a partir das necessidades sociais? São emergentes e oportunidades a serem aproveitadas? São determinados por interesses dos que podem utilizar a mão de obra barata de estagiários? São provocados pela tradição das ofertas de estágio predominantemente no campo da psicoterapia e atividades do mesmo gênero? Novamente as perguntas exigem estudos e observações mais precisos do que os dados observados possibilitam.

Parece que ainda falta uma política articulada e sistêmica para orientar a constituição de serviços-escola de Psicologia e sua relação com as demais atividades que constituem a formação dos estudantes desse campo de trabalho na sociedade. A oferta de qualidade no ensino que tais serviços e demais condições deveriam oferecer aos alunos parece depender de um planejamento que seja coerente com as descobertas científicas mais recentes a respeito dos processos com que trabalho a Psicologia e dos que constituem o ensino superior. A oferta de qualidade desses serviços para satisfazer, de fato, às necessidades sociais, de acordo com Attkinson (1978), Sanches (1985), Carvalho & Terzis (1988) e Witter (1992), precisam ser conceituados, concebidos e projetados em consonância com as exigências de um ensino superior também de qualidade. O desenvolvimento dos alunos, da Psicologia e da Sociedade parece depender disso, entre vários determinantes desse desenvolvimento.

**SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA: DA ESCOLA TRADICIONAL PARA A
ESCOLA QUE CRIA OPORTUNIDADES EFETIVAS DE INSERÇÃO SOCIAL DE
SEUS ALUNOS POR MEIO DE TRABALHOS PROFISSIONAIS QUE LHE SIRVAM
DE MODELO PARA A ATUAÇÃO**

Muitas das características que os serviços-escola de Psicologia apresentam nos primeiros anos do século XXI parecem fortemente influenciadas por concepções e procedimentos de décadas anteriores. Os serviços-escola observados na década de 2000, mesmo os com pouco tempo de existência, ainda estão constituídos por características muito semelhantes as da época em que os cursos de Psicologia iniciaram as suas primeiras atividades de estágios em serviços de Psicologia. Foi constatado: pouca preparação específica de seus coordenadores, pouca clareza sobre a concepção desses serviços, de sua função no curso e na sociedade, seus objetivos são muito pouco claros e quase nada pertinentes ao tipo de trabalho que caberia a uma organização como um serviço-escola de Psicologia. Com isso tudo, também parece haver decorrências de pouca definição do pessoal e das condições importantes para o trabalho específico de um serviço-escola. Além disso, os serviços-escola são mais voltados às necessidades dos alunos e menos às necessidades da população que busca por atendimento psicológico.

Isso tudo indica que esses serviços-escola precisam ser atualizados e aperfeiçoados para que sejam coerentes em suas características com a dimensão do que é necessário ser feito e garantido por uma organização que recebe o nome de “Serviço-escola”. O que, por sua vez, vai exigir que os participantes dessa organização estejam aptos a coordenar e gerir um ensino superior que satisfaça, por meio da prestação de serviços desenvolvidos pelos estagiários, às necessidades da população e, além disso, aprendam a realizar um serviço de alta qualidade. Para tanto, há a necessidade de qualificação específica do pessoal que vai atuar nos serviços-escola

(funcionários, supervisores, professores) ao lado da reformulação de seus documentos definidores e orientadores (regimento, projeto, planos, normas, definições de atribuições e de rotinas etc.), o que inclui uma avaliação e definição precisa e funcional dos aspectos constituintes dos serviços-escola: como concepção, objetivos, funções e condições diversas que são necessárias para a realização de um duplo trabalho: capacitar alunos a realizar um serviço de Psicologia de alta qualidade enquanto prestam esse serviço. A noção de aprendizagem em serviço parece ser um núcleo conceitual importante para avaliar os dados sobre os serviços-escola observados. Não é, porém, fácil integrar prestação de serviços (sem concessões à qualidade) e aprendizagem de alunos (também sem concessões à pertinência, relevância e qualidade das aprendizagens profissionais).

A. Coordenação de serviços-escola e necessidade de aprendizagem de gestão organizacional específica para serviços-escola de Psicologia

Os dados mostram que os coordenadores dos serviços-escola de Psicologia não tiveram preparação específica para esse tipo de trabalho. Além disso dedicam pouco tempo às funções de coordenação de um tipo de trabalho que, por definição, exige um acompanhamento direto, constante e intensivo, articulando necessidades das pessoas que são atendidas pelos serviços, aprendizagens dos alunos e funções sociais da Universidade. Os coordenadores parecem estar realizando atividades e procedimentos muito mais voltados para aspectos burocráticos dos serviços ou da universidade do que para um trabalho de gestão de ensino superior e de um Serviço de Psicologia de forma integrada com todas as exigências de um e de outro. Uma percepção inadequada ou insuficiente a respeito do que constitui um Serviço-escola e uma compreensão equivocada ou incompleta do papel do coordenador de Serviço-escola, por si só indica a necessidade de condições para que esses coordenadores identifiquem os aspectos básicos e os atributos fundamentais do que constitui uma organização de ensino superior e, dentro disso, o que constitui um curso de Psicologia e um Serviço-escola para prestar serviços com simultâneo desenvolvimento de aprendizagens de alunos.

Gestão de ensino superior é muito mais do que um tema ou uma etiqueta para reunir assuntos, conceitos, técnicas. É uma expressão que só existe se alguém apresentar os comportamentos profissionais que constituem essa classe geral de comportamentos: gerir uma organização de ensino superior. Mais especificamente gerir um serviço-escola que é uma organização, também específica e componente de uma organização maior, que tem, como responsabilidades fundamentais dois tipos de trabalho: transformar conhecimento existente em condutas técnicas de aprendizes e transformar situações existentes em outras melhores para as pessoas como indivíduos, como grupos, como organizações ou como uma sociedade mais geral. A integração entre esses dois processos, simultaneamente, é uma exigência definidora do que cabe a um Serviço de Psicologia e não pode ser considerado algo a improvisar, a realizar sem levar a sério e realizar com cuidado uma efetiva preparação para lidar com a complexidade dos processos que precisam ser coordenados em uma organização social de trabalho como essa. Capacitar pessoas a realizar um serviço (com alta qualidade) ao fazer esse serviço não é algo simples e que pode ser feito sem condições apropriadas. A menos que o risco de fazer um trabalho ineficaz, de baixa qualidade ou que apenas sirva de “aparência” sirva para justificar a existência de um curso ou como propaganda para manter uma imagem conveniente para atrair clientela para a universidade.

Gerir isso tudo é ainda mais complexo. Um coordenador de Serviço-escola tem que ser capaz de realizar atividades que tenham como função e objetivo: a) articular ações dos professores do curso, supervisores de estágio, estagiários e pessoal que trabalha nesses serviços de modo que tais ações, inquestionavelmente, atendam às necessidades da sociedade e das pessoas que procuram esse tipo de serviço ou dependem dele para viver melhor, aprendendo ao realizar esses trabalhos, de forma a desenvolver e aperfeiçoar seus procedimentos de atuação profissional; b) desenvolver a capacidade dos aprendizes para relacionar aspectos que compõem as situações com as quais têm que lidar, o contexto de cada situação, a rede de relações na qual cada situação se insere, os tipos de variáveis que interferem na constituição de cada situação, e as diferentes contribuições já registradas como conhecimento de valor; c) prestar efetivos serviços de natureza psicológica a pessoas que necessitam deles ou

que procuram tais serviços; d) caracterizar adequadamente os respectivos campos de atuação dos psicólogos-aprendizes envolvidos com os trabalhos dos serviços-escola esses profissionais, com informações completas e adequadas sobre os problemas e situações da sociedade com as quais o futuro psicólogo deverá ou poderá lidar para fazer transformações por meio de suas intervenções profissionais; e) propiciar, juntamente com a coordenação do curso, uma qualificação profissional definida pela capacidade de percepção, abstração e atualização constante de informações, pela utilização de procedimentos, símbolos e linguagens próprias do campo de atuação profissional e pelo desenvolvimento de um pensamento organizado, planejado e estratégico que proporcione ao profissional aptidões e condições para resolver problemas por meio de variados tipos de intervenções profissionais (Baethge e Oberbeck, 1986; Húsen, 1991, citado por Warde, 1994); e) apresentar e desenvolver competências de forma a transformar o Serviço-escola em uma sub-organização (da organização de ensino superior em que está inserido) que seja responsável por identificar e interpretar as necessidades que estão surgindo em relação à formação de competências que Lyotard (1979) considera contribuir para um melhor desempenho do sistema social.

Muito de tudo Isso, no entanto, parece estar longe do que poderia ser considerado como procedimentos bem constituídos, obtendo resultados que configurem a realização dessas funções e objetivos. Botomé (1988b e 1996), Matus (1996a e 1996b), Huertas (1996) e Rebelatto & Botomé (1999), de diferentes maneiras e em relação a diferentes tipos de profissionais, consideram que, na maioria dos casos, os coordenadores de curso ou de setores responsáveis pelo ensino superior não apresentam uma percepção das várias condições importantes para a realização dos trabalhos que coordenam, nem das possibilidades, tendências e multideterminação de seus objetos de intervenção, tanto quanto de seus próprios procedimentos para isso. É freqüente, de acordo com esses autores, que os coordenadores, quando se defrontam com situações-problema nas organizações que coordenam, tendam a agir diante delas como se fossem situações isoladas e determinadas por uma única causa (uma concepção ainda restrita ao que ficou conhecido como determinismo absoluto, em

oposição ao determinismo probabilístico no qual são consideradas múltiplas variáveis em interação como sendo responsáveis pela ocorrência de um fenômeno ou processo).

O entendimento e o conhecimento disponível dos coordenadores de serviços-escola sobre as responsabilidades pertinentes ao cargo, sobre a rede de relações de dependência e de interdependência envolvidas nos processos de coordenar um serviço-escola e sobre o papel que cabe às coordenações dos serviços-escola desempenhar ainda são muito incipientes e precários. Essa precariedade cria obstáculos para o trabalho de coordenação, pois o desempenho apropriado no exercício da função, só é possível quando há definições claras sobre o papel a ser desempenhado pela instituição, pelos que estão envolvidos no trabalho que a instituição realiza e, principalmente, por aquele que exerce a função de coordenador.

B. As atribuições próprias da função de Coordenador de serviços-escola e o papel social e educacional desses serviços

As funções dos serviços-escola são predominantemente funções de natureza administrativa. Nessa "natureza administrativa" podem ser consideradas as atividades burocráticas e rotineiras, de organização e de estruturação dos serviços-escola, mas também os de coordenação, articulação de integração dos vários processos realizados pelos diferentes agentes que participam de quaisquer trabalhos próprios de um serviço-escola. Isso tudo está diretamente relacionado a um papel de liderança da organização. Isso é ainda mais importante nos casos de serviços-escola que ainda estão se estruturando e começando suas atividades como organização.

Em tudo isso, é preciso ressaltar que o papel de coordenador de um Serviço-escola, como qualquer outro papel profissional, deve ser aprendido por quem vai exercer esse papel. Quando há uma boa e ampla formação profissional de base, até é possível que um coordenador vá, progressivamente, com a experiência de realização desse papel, desenvolvendo a capacidade de realização desse tipo de trabalho. E, em alguns casos, várias pessoas poderiam alegar que isso tende a ocorrer pela ausência

de condições, oportunidades ou recursos para fazer essa preparação de coordenadores de curso. No caso específico dos coordenadores dos serviços-escola observados, a inexperiência e a recente criação dos serviços-escola poderiam estar de acordo com essa alegação. Mas, nesse, como em quaisquer outros casos, os danos e prejuízos, (alguns muito difíceis de reverter ao longo da existência desses serviços), produzidos por uma concepção, implantação, implementação ou administração inadequada de uma organização não compensam. Menos ainda compensam quando tudo isso se soma como uma inadequação múltipla. É melhor que as instituições responsáveis por esses serviços-escola invistam na preparação de pessoas para coordenar seus serviços-escola de uma maneira apropriada, desde sua concepção até a administração de suas rotinas.

A percepção e a compreensão limitadas a respeito do trabalho de um coordenador de um serviço-escola não é prerrogativa dos próprios. Muito das definições, delineamento e organização do que cabe a um serviço-escola, assim como a cada um de seus componentes, ainda está por fazer. Isso também faz com que, mesmo os responsáveis pela instituição em que está inserido um serviço-escola, também tenham uma percepção difusa, genérica, quando não confusa e inadequada, a respeito do que seja o papel (ou a responsabilidade definidora) de uma organização desse tipo, quais suas características fundamentais e o que cabe a cada um de seus agentes garantir para que o papel geral seja adequadamente e inequivocamente realizado. Os coordenadores, em exercício da função, por tudo isso, podem estar longe ainda de ver sua função ou do que pode ser considerado como sendo função de um gestor de ensino superior e, mais especificamente, o que constitui o trabalho de um coordenador de um Serviço-escola. Um cargo de coordenador, em uma organização, é necessário para integrar e articular as ações das pessoas envolvidas no trabalho dessa organização na consecução dos objetivos que delimitam os resultados que lhe compete promover, produzir, atingir ou obter. Para isso, precisa haver boas delimitações de quais são esses objetivos, esses resultados, as ações de cada um dos agentes envolvidos com sua realização e as condições para isso. Fazer tudo isso exige uma formação científica, técnica, de administração e de liderança específicas para cada tipo de coordenação. A coordenação de um Serviço-escola de Psicologia não escapa

dessas exigências, embora estejam existindo serviços-escola que sequer tem noção de quais sejam essas exigências ou de como realizar os processos para atendê-las.

Em uma instituição, os cargos são criados para as pessoas realizarem determinadas funções ou atribuições expressas em comportamentos bem definidos. Os casos de cargos de liderança, como os de coordenação, a parte mais importante dessas funções refere-se a integrar as condutas das pessoas na consecução dos objetivos ou resultados que a instituição precisa promover, atingir, realizar ou produzir. Quando a instituição é de produção de serviços isso é ainda mais complexo de delimitar, entender e realizar. As funções e atribuições (estas como especificações daquelas) precisam ser bem definidas, bem delimitadas para que expressem as responsabilidades pertinentes. Não se trata de um amontoado caótico de expressões improvisadas a respeito do que cabe a uma pessoa fazer que especifica uma atribuição ou função organizacional. A escolha das expressões para cada caso precisa ser feita considerando uma ampla variedade de critérios e com procedimentos já conhecidos tecnicamente e já estudados cientificamente desde a década de 1940, pelo menos, como são conhecidos no começo dos anos 2000, sem considerar o que já era conhecido e testado antes dos anos de 1950. A preparação para fazer isso, e o valor que for dado a ela, é diretamente proporcional à exigência das instituições em relação à qualidade de seus serviços, dos resultados de seu trabalho, de suas contribuições para a sociedade. Se a qualidade é, de fato, algo que preocupa os dirigentes de uma instituição, a preparação de seus gestores é uma das condições mais importantes para a realização dessa “qualidade”.

Por tudo isso, parece importante que os coordenadores ou gestores de instituições que criam produtos, que promovem ou executam serviços, de acordo com os estudos de Piazza (1997), sobre Gestão de Ensino Superior, sejam bem preparados, uma vez que são eles os agentes responsáveis por otimizar a qualidade do que fazem os agentes da instituição ou de uma organização. São eles que, em última instância, podem maximizar a agilidade dos processos de correção e superação dos problemas que existem no sistema que coordenam. Para que tudo isso aconteça, as funções dos coordenadores e dos sistemas que eles coordenam, precisam ser descobertas,

definidas, planejadas e combinadas com os que vão executá-los, por meio de preparação e de articulação de todos os agentes, direta ou indiretamente envolvidos nessa execução. Ainda, de acordo com Piazza, nomear pessoas, dar ou atribuir responsabilidades a pessoas sem esses cuidados traz o risco de prejudicar a qualidade de seu serviço e, às vezes de arruiná-lo numa extensão e profundidade não facilmente imaginável. Não são as rotinas, a burocracia ou as mudanças na organização e na estrutura física do sistema que constitui uma organização o que mais prejudica a qualidade de uma instituição. Há algo que prejudica mais a organização: as condutas das pessoas, expressam nas delimitações de atribuições ou de funções dos coordenadores e do sistema que eles coordenam, a preparação desses coordenadores para realizar essas atribuições ou funções ou para corrigi-las e aperfeiçoá-las.

No caso dos coordenadores de serviços-escola, as suas funções são muito mais do que realizar atividades burocráticas ou administrar rotinas e concepções já instaladas na organização ou existentes nela e no seu entorno cultural. Também não são constituídas por execução de receitas ou adesão a modelos de manuais ou modismos de uma ou outra época, mesmo que atual, que levam a atender as concepções mais difundidas ou de rotina da academia, de uma teoria ou de uma autoridade qualquer. A capacidade de processar problemas, de tomar decisões e de liderar pessoas de forma consistente com direções bem definidas e compromissos mais amplos do que demandas circunstanciais exigem uma preparação especial e básica, assim como, em cada caso particular, exige uma capacitação específica que, raramente, pode ser conseguida só pela experiência, se for possível esperar todo o tempo para a “experiência” ser realizada até o ponto de capacitar um dirigente. Até a capacitação para delimitar, avaliar ou aperfeiçoar suas próprias funções ou atribuições é uma parte importante do repertório profissional de um gestor. Afinal, suas funções ou atribuições são a expressão de sua responsabilidade, de seu papel, da direção de seu trabalho e constituem um contrato com a instituição e com a sociedade. Elas constituem uma orientação básica para seus comportamentos específicos, inclusive suas decisões, que constituem o processo de gerir uma organização ou uma parte dela.

Parece que, embora possa ser dito que não é algo fácil, a preparação ou a formação de gestores de serviços-escola é algo imprescindível para que tal tipo de organização possa, de fato, realizar seu papel social e seu papel institucional. Como fazer isso – como preparar pessoal de nível superior – é uma das atribuições das instituições de ensino superior. E já que ela é responsável por fazer isso para as organizações da sociedade, não deve ser estranho que ela tenha uma preocupação muito grande, intensa e coerente com tudo isso: a de preparar adequadamente seus dirigentes para exercer seus papéis na coordenação de seus serviços-escola. Afinal, coordenadores precisam ser mais do que despachantes do sistema, cúmplices dos dirigentes, ou serviçais de despachantes em cargos mais elevados na hierarquia organizacional.

C. Concepções, objetivos e funções dos serviços-escola: é preciso avaliar e aperfeiçoar

De maneira geral as concepções, os objetivos, as funções e as características desejáveis aos serviços-escola, considerados pelos coordenadores e indicadas por documentos estão mais voltadas às necessidades dos alunos do curso de graduação em Psicologia que às necessidades sociais. Essa é uma tendência não atual, presente já na época da criação dos primeiros serviços de Psicologia, em que, de acordo com os estudos de Ancona Lopez (1983), esses serviços surgiram das necessidades dos encarregados da educação, dos profissionais existentes e não das necessidades da população a ser atendida.

Embora haja uma certa preocupação, por parte dos coordenadores, em prestar serviço a quem procura pelos serviços-escola, não é exatamente nisso que esses serviços mais se preocupam. A formação para desenvolver as atividades necessárias para que alunos possam receber a graduação em Psicologia é a meta e os objetivos de 60% dos coordenadores. Não é diferente com as funções que os coordenadores definem para os serviços-escola. Eles ainda consideram bem mais as funções relacionadas à formação dos alunos do que a prestação de serviço à população que os

procuram. Também é de menor frequência à preocupação com a localização e a estrutura física em relação à preocupação com os alunos. Nos documentos de serviços-escola, também os resultados encontrados em relação à concepção, às funções e aos objetivos contemplam as necessidades dos alunos.

A forma com que os serviços-escola estão caracterizados, com suas funções, objetivos e concepções voltados às necessidades do sistema educacional e não as necessidades das pessoas que os procuram denota os problemas internos da profissão, que vão, de acordo com Ancona Lopez (1983) desde o estabelecimento do campo de competência do psicólogo e de sua identidade profissional, até problemas teóricos e técnicos. Diante desses problemas, muitas vezes as instituições de ensino superior, os serviços-escola e os profissionais adotam posturas defensivas, mais voltadas aos níveis individuais que são observados pelo isolamento dos mesmos e a pouca participação social, compactuando com o sistema, o que resulta muitas vezes na ineficácia dos trabalhos. Pois apresentam, de acordo ainda com a autora, dificuldades para preencher suas funções porque, ao serem procurados as necessidades sociais são negadas em detrimento das necessidades individuais. Ancona Lopez (1983).

Essa situação de isolamento social dos serviços-escola é fruto do desenvolvimento da Psicologia no Brasil (Mello, 1975), mais especificamente das condições dos profissionais no momento em que a profissão foi reconhecida e das condições que ocasionaram a criação dos serviços-escola (Clínica-escola como eram conhecidas na época). Porém, no início do século XXI, a Psicologia, já conseguiu se consolidar e não precisa mais se fixar no estágio inicial de pioneirismo. Seus profissionais, bem como as instituições formadoras de profissionais, não podem mais manter os mesmos passos dos pioneiros. O papel organizacional proposto pelos que iniciaram esses serviços de psicologia está inadequado para os tempos do início do século XXI. É necessário redefinir as funções, os objetivos e as concepções dos serviços-escola para desenvolver técnicas de trabalho mais voltadas às necessidades sociais e para isso é preciso considerar as condições sociais nas quais os serviços-escola estão inserido e basear seus trabalhos numa postura autocrítica da situação atual.

D. Condições de trabalho em serviços-escola e exigências de aperfeiçoamento

As condições para realização do trabalho específico de um Serviço-escola de Psicologia constituem um outro conjunto de aspectos que também precisa ser considerado com atenção e cuidado. Também essas condições precisam relacionar-se de forma precisa com as funções e atribuições do serviço e dos agentes que o realizarão. Ou elas correrão um risco – que pode ser alto – de serem apenas um amontoado de “pseudocondições” ou até de “anticondições” para a realização desse serviço. Se as funções das unidades de uma organização, as atribuições de seus agentes componentes e a preparação de todos para realização delas são importantes, elas não dispensam examinar o papel das “condições” necessárias para que possam ser concretizadas por esses agentes. Talvez até a definição de condições efetivamente funcionais para cada tipo de atribuição ou função precise ser algo que faça parte da preparação desses agentes, o que não parece ser usual nos programas de treinamento de pessoal (definir e avaliar condições – de qualquer tipo – para o exercício de algum tipo de trabalho).

Em relação a isso, os dados encontrados revelam que há várias condições incongruentes ou não bem ajustados com a natureza do trabalho de um Serviço-escola de Psicologia: localização, serviços oferecidos, locais de estágio fora desses locais, tipos de estágios, tipos e quantidade de bolsistas e de funcionários. Tais condições precisam de uma avaliação cuidadosa sobre sua adequação e a viabilidade de sua realização em relação ao que cabe a um Serviço-escola garantir. Mesmo que seja para programar a aquisição ou implantação das condições em programas de longo prazo como procedimento para viabilizar congruência ou adequação com a natureza do trabalho de um Serviço-escola.

No caso de Serviços-escola de universidades localizadas em regiões do interior dos Estados, ou de alguma forma distantes dos grandes centros urbanos e culturais, esses cuidados não devem deixar de ser respeitados e considerados. Pozenato (1995) salienta que a relação entre a universidade e sua região precisa de que a instituição de

ensino superior, faça o seu papel no processo de transformação da realidade social localizada, principalmente considerando suas dimensões problemáticas e em processo de deterioração que, com mais urgência precisam transformar-se em algo com possibilidades crescentes e perspectivas ampliadas para todos (alunos e os demais componentes da sociedade, a quem eles se preparam para servir). Segundo Pozenato, essa inserção local é um das melhores evidências da capacidade da instituição transformar conhecimento existente em atuações humanas concretas nas suas situações de vida. O que, para Botomé (1996) é uma definição do que é ensinar em nível superior: transformar conhecimento existente em capacidade de atuar de maneira significativa na sociedade.

Entre as condições de realização de um Serviço-escola de Psicologia está sua localização geográfica como uma condição de acesso para a população e para os alunos. O que isso pode significar como uma condição para a realização das funções e atribuições de um Serviço-escola? A preocupação em adequar a localização dos serviços-escola à população já vem acontecendo desde a década de 1980, conforme mostram os trabalhos Macedo (1984) e de Silvaes (2000). No entanto apenas um dos quatro serviços-escola examinados possui uma localização apropriada para alunos ou para a população usuária desses serviços. Um acesso fácil aos meios de transporte até o Serviço-escola não pode ser uma exceção na localização desses serviços. Pelo contrário, precisa ser uma condição essencial para a realização desses apregoados serviços de Psicologia que serão prestados e que, para isso, precisam estar acessíveis à população que necessita deles e aos alunos que os realizarão. Esse é um exemplo de uma condição de trabalho que aparece como inadequada e até incoerente com a função predominante do Serviço-escola, até por sua presença no nome: prestar um serviço tem como exigência básica e primeira: torná-lo acessível ou ele, sem isso, nem serviço será.

Uma outra condição importante para constituir um serviço-escola é que ele tenha uma abrangência de ofertas de serviço e de oportunidades de aprendizagem para os alunos com uma amplitude apropriada à formação dos psicólogos. Uma abrangência de serviços restrita ou com predominância muito grande para uma ou umas poucas

atividades limitam a formação dos psicólogos e esses tipos de atividades. Parece ser necessário haver uma amostra para diferentes tipos de serviços que componham uma tipologia das possibilidades de trabalho básicas dos psicólogos. A restrição a concepções clínicas, com terapia orientada para indivíduos, por exemplo, mantém a concepção tradicional do modelo médico de atuação com os indivíduos “doentes” e reduz a atuação dos psicólogos a uma concepção muito restrita. Os serviços oferecidos pelos serviços-escola ainda são predominantemente na área clínica, seguindo a tendência dos anos de 1970 e 1980, relatados por Benko (1970) e Mello (1975). Isso contribui para uma formação que molda a atividade profissional e o campo de atuação de forma restrita, o que pode contribuir para os alunos desenvolverem trabalhos mais tradicionais e conservadores, conforme Botomé (1986 e 1988) saliente quanto ao trabalho dos recém formados, quando considera as diferenças entre área de atuação, mercado de trabalho e campo de atuação profissional. A restrição em atividades clínicas ou psicoterapêuticas nos trabalhos realizados pelos alunos como parte de seus estágios nos serviços-escola de Psicologia pode, com essa concepção predominante, ser uma limitação da busca dos estudantes por outras possibilidades de atuação e para o atendimento à sociedade que necessita de muitas outras contribuições da Psicologia. A inércia institucional já é conhecida e, uma vez instalada uma concepção, condições de trabalho definidas e procedimentos restritivos, os próprios serviços-escola acabam se permanecendo como estão por muito tempo. Considerando as demais características dos serviços-escola observadas (concepções, objetivos, condições, coordenação, preparação das pessoas etc.) a mudança ou o aperfeiçoamento ficará muito pouco provável se algumas mudanças importantes não forem providenciadas. O nome “Clínica-escola” ainda usado, embora seja um nome do início da criação desses serviços, exemplifica isso. As pessoas envolvidas com a realização e coordenação dos serviços-escola chegam a ter dificuldade em mudar o nome. Até mesmo concordando que deveria ser diferente, mantém o nome em uma comprovação da tendência à inércia muito grande.

Mudanças desse tipo exigem políticas de ensino, de pesquisa e de gestão de comportamentos humanos, articuladas com as descobertas científicas recentes sobre as possibilidades de trabalho da Psicologia que possa estar em sintonia com uma

formação de qualidade no ensino para os estudantes desse campo de atuação profissional. Um serviço ofertado com qualidade para satisfazer às necessidades da população precisa ser concebido de acordo com a amplitude de necessidades dessa população. Ou pelo menos abranger uma amostra da variedade de possibilidades de atuação que a Psicologia pode realizar em relação a essas necessidades. Até por que isso parece ser indispensável para haver coerência com a oferta de um ensino superior de qualidade. A diversidade de trabalhos para os alunos realizarem em um Serviço de Psicologia também é necessária por razões muito próximas à inserção dos alunos em atuações profissionais com a maior brevidade possível, quando formados. Carvalho (1986) mostrou que a diversidade de atividades, oferecidas pelos serviços-escola, contribui para as necessidades sociais assim como para as necessidades dos alunos, que não precisarão, logo depois de formados, trabalhar em atividades não remuneradas para ganhar conhecimento e experiência, de acordo com os dados a respeito da inserção de recém formados de cursos de Psicologia no trabalho profissional na sociedade.

Se for destacado que a expressão “Serviço-escola” não pode fazer esquecer que, para ser efetivamente “escola”, os serviços precisam ser concebidos, constituídos, realizados, avaliados, aperfeiçoados, coordenados e administrados coerentemente com o conhecimento científico mais recente disponível. Se o serviço é “escola” também (envolvendo e exigindo aprendizagem em serviço), precisa ser feito de uma forma que possa ser considerada “modelo”. Esse entendimento e o que a expressão “Serviço-escola-modelo” acarreta como exigência não é pouco, mas é indispensável ser considerado como um referencial para todo o processo de concepção, constituição, organização, realização e administração de um “Serviço-escola” de Psicologia. Sem isso, talvez muito do papel (do sentido e do significado) de um Serviço de Psicologia para a formação de profissionais de nível superior (o que as universidades deveriam garantir) estará perdido.

Os serviços já existentes podem, progressivamente, instalar uma avaliação e desenvolver vários aperfeiçoamentos no projeto, nas condições e no funcionamento do que tenham como circunstância. Parece valer a pena não absolutizar

a circunstância e começar um trabalho de avaliação que possibilite providências que venham a aperfeiçoar continuamente o que está sendo feito. O que é uma condição de coerência com o que os alunos também precisam aprender a fazer como base de sua atuação profissional e de sua educação permanente: avaliar sempre o que for feito e, a partir das avaliações, implantar aperfeiçoamentos que também deverão ser avaliados e possibilitar novos aperfeiçoamentos. Sem isso, talvez tenhamos muito de uma escola velha e sem sentido e pouco de um serviço que possa ser uma melhoria para as condições da população e uma exigência para a própria escola aperfeiçoar-se, transformando-se na direção do que população e alunos precisam. As contradições existentes e as que se evidenciarão com avaliações e tentativas de aperfeiçoamento são parte do precisa ser enfrentado (Attkinson, 1978), para que os serviços de Psicologia possam desenvolver-se para um estágio mais aperfeiçoado de seu papel na formação de profissionais de Psicologia.

REFERÊNCIAS

A Complexidade e o Estudo das Organizações e Exploração da possibilidades,

Revista de Administração, São Paulo, Vol 37, nº 03 p 56-66, Jul./ Set. 2002.

AGUIRE, A. M. de B. e outros. A Formação da Atitude Clínica no Estágio em

Psicologia. Cadernos de Psicologia, 1995

AMORIM, S. M. F. Grupos de espera em instituição de atendimento

Psicológico. Cadernos de Psicologia. Universidade de Corumbá, nº01, dez. Mato Grosso do Sul. 1994

ANGELINE, A. L. **Aspectos atuais da profissão de psicólogo no Brasil.** Cadernos de Psicologia Aplicada 3 (1), jan/1975

ASSMAR, A. M. N. da C. (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) Ed. 12, 1985

ARCARO, N. T. e MEJIAS, N. P. **A evolução da assistência psicológica e em saúde mental.** do indivíduo para o comunitário. Psicologia. Teoria e Pesquisa, 6 (3), 251-266, 1990

ATTKINSON, H. e outros. **Evolution of Human service Programs.** New York Academic. Pren, 1978.

ANAIS do III Encontro Nacional de Supervisores de estágio na Formação do psicólogo Universidade Católica de Pernambuco. Ed. Fasa Recife, 1995.

AZZI, E. **A situação atual da profissão de psicólogos no Brasil.** Boletim de Psicologia, São Paulo, 1964/65

BAETHGE, M. e OBERBECK, H. Zukunft der angestellten. Ffm, Campus, 1986

BASTOS, Antonio.V.B. **O Psicólogo nas Organizações,** Ano 12 n. 02/92

BENKO, P. e ANTONIUS, S. J. **Como se tem feito e como deveria ser feito o treinamento do psicólogo clínico.** Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 22 (2) abril/junho 1970.

BOARINI, M.L. **Psicologia, Ciência e Profissão** nº 02/89

BOTOMÉ, S. P. **Em Busca de Perspectivas para a Psicologia como Área de Conhecimento e como Campo profissional,** Cap. 15, Universidade Federal de São Carlos (SP), 1988.

_____ Autonomia Universitária. Captação ou emancipação institucional?
Universidade e Sociedade. Brasília II, (3), 16-25, junho.1992.

_____ e Kubo, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 2002.

_____ **Ensino Superior, Ciência, Desenvolvimento Social Extensão Universitária. Vínculos importantes e rupturas desnecessárias**. Unochapecó- Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó. Argos. Ed. Universitária, 2003.

_____ **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes; São Carlos (SP): Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul (RS): Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

CABRAL, A. C. M. **A Psicologia no Brasil**. Psicologia. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, USP 3. 1950.

CADERNOS DE PSICOLOGIA. Finep. São Paulo. Nº. 1 p.181. 1995

CAMPOS, M. A.. Pourchert. **A Universidade Brasileira a Luz do século XX**. Educação MEC, vol. 1, nº. 3, dez, 1971

CARVALHO, G. I. Ensino Superior, Legislação e Jurisprudência. 3 ed. Rio de Janeiro 1971.

CARVALHO, A. M. A. A profissão em Perspectiva. Psicologia. 8 (2), 5-17. 1982

CARVALHO, A. M. A. & KAVANO, E. A. **Justificativas de opção por áreas de Trabalho em Psicologia: Uma análise de imagem da profissão em recém-formados**. Psicologia, 8 (3), 1-8. 1982

CARVALHO, A. M. A. **Modalidades Alternativas de Trabalho para Psicólogos recém Formados em São Paulo**. Cadernos do Comportamento, 6, 1-14.1984A

_____ **Atuação Psicológica: Alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação**. Psicologia: Ciência e Profissão, 4 (2), 7-9. 1984B

_____ **Formação em Psicologia em São Paulo: O ponto de vista do aluno**. Comunicação apresentada na 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo. 1984C

CARVALHO, M. C.C. **Análise de Condições para Implantação e Desenvolvimento de Programas com Populações de Baixa Renda por Instituições Presentes na Comunidade**. Tese de doutorado apresentada ao Inst. De Psicologia da Universida-

de de São Paulo, São Paulo, 1985.

CARVALHO A. M. A. & TÉRZES, A. **Caracterização da Clientela atendida na Clínica psicológica do Instituto de Psicologia da PUCCAMP-II.** Estudos de Psicologia. (6),94-110. 1989

CEDENO, A.L. **Reflexão sobre Auto Gestão e Psicologia Social Comunitária na América Latina,** Psic. Ver. Psic. Instit. Londrina, v. 01, nº 02. p 133-168, nov/1999

CENTRO UNIVERSITARIO DE CORUMBA. Departamento de Psicologia. **Cadernos de Psicologia.** Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1994

COHN, A. e outros. **O Plano de Assistência a saúde do Município de São Paulo – Uma Modalidade de Alternativa da questão.** Revista de Administração. São Paulo, v. 33 nº 01, p.44-50 jan/mar 1998

COLENCI, A. T. **O Ensino de Engenharia como uma Atividade de serviços. A exigência de atuação em novos patamares de qualidade acadêmica.** Dissertação apresentada na Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade de São Paulo – USP. São Carlos, São Paulo, 2000

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Câmara de Educação e Formação) ed. Átomo, Campinas-SP. 1992

COSTA, A L. E outros. **Estagio em Psicologia.** Psicologia – Ciência e Profissão.16, 4-9 1996.

D` AJELLO A. **Avaliação da Clinica-escola do SAP.** Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2002

www.diretrizescurriculares.com.br

ELEUTERIO, S. Ap. V e outros. **Qualidade na Prestação de Serviço. Uma avaliação como Clientes internos.** Cad. de Pesquisa em Administração, São Paulo, vol.09, nº 03. julho/setembro. 2002

FIGUEIREDO, M. & SCHVINGER, A. A. – **Estratégias de Atendimento psicológico-Institucional a uma população carente.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. 33. 46-57Rio de Janeiro, 1981

FILHO, A. CHAKES, C.R. de S. e CAMARGO, D. A. **Contextualizando Piaget de como a inteligência pratica não pratica a inteligência,** Arq. Bras. Psic. Rio de janeiro 40 (4) 31-40 out/dez 1998

FRANCO, Maira Estela e MOROSINI, Morosini; **Administração Avaliação de Novas Organizacionais Estratégicos para a Integração Regional; As redes Acadêmicas;** Revista Opinião, Canoas n.º 01 Jan./Jun. 1998 p; 161-169.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1970
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GAPSKI, Sandra e VENTURI, Eliane de Paula; **Repesando o Estagio em Psicologia**, 1996.
- HUERTAS, F. **Entrevista com Matus – o método PES**. FUNDAP. São Paulo. 1996
- HÚSEN, T.L' idée de l' université: nouvelles roles, crise actuelle et défis pour l' avenir. **Perspectives**, 26, (2), 187-206, 1991
- ISRAEL, Vera Lucia. **Caracterização da atuação profissional de um grupo de fisioterapeutas** da cidade de Curitiba. São Carlos-SP, 1993
- LARRABURE, S. A. L. **Grupo de Espera em Instituição**. Psicologia e Instituição. Novas Formas de Atendimento. São Paulo. Ed. Cortez, 1986.
- LOPEZ, Marilia Ancona; **Novas Formas de atendimento Psicológico Clínico Institucional**. Temas. São Paulo, XII, 22, junho, 1982
-
- Características da Clientela de Clínica- escola de Psicologia** em São Paulo, AEQ.Breas.Psic.R.janeiro 35(1) 78-92 Jan/Maio/1983(A)
-
- Considerações sobre atendimento fornecido por Clínica Escola de Psicologia**. Arquivos brasileiros de Psicologia, 39 (2) 123-135, 1983 (B)
-
- Características da Clientela de Clínicas Escola de Psicologia em São Paulo**. Em . Macedo, R.M. (org.), Psicologia e Instituição: Novas Formas de atendimento. São Paulo: Ed. Cortez, 1984.
- LOURENÇO FILHO. **A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Fundação Getúlio Vargas, 23 (3), jul./set. Rio de Janeiro. 1971
- LOMÔNADO, J.F.B. **Valores profissionais de crianças e adolescentes**. Dissertação De Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1970
- LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. Olímpio, Rio de Janeiro, 1986
- OLIVEIRA, M.W. (de) **Avaliação do ensino superior através de depoimentos de egressos: a relação entre formação acadêmica e exercício profissional como objeto de estudo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação- Área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos SP, 1988
- MACEDO, R. M. (Organizadora). **Psicologia. Instituição e Comunidade. Problemas**

- de Atuação do psicólogo Clínico.** Psicologia e Instituição. Novas Formas de Atendimento. São Paulo. Ed. Cortez, 1986
- MACHADO NETO, A Função da Universidade na atual sociedade brasileira. Ciência e Cultura, S.B.P.C. 22 (3). São Paulo.1970
- MARTINS, C. **Contribuições ao estudo da história da Psicanálise do Brasil.** Revista Brasileira de Psicanálise, ANP, 10(2).1976
- MARTINS, M. A. & GRAMINHA, S.S.V. **Caracterização da população que procura o serviço de atendimento psicológico infantil ligado à universidade.** Programas e Resumos da XIX Reunião Anual de Psicologia da SPRP, p. 290.1989
- MATOS, Celso Augusto de, e Outros; **Qualidade percebida de Serviço; Um Estado em uma Organização não governamental;** Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, Vpl.07, nº 03, Jul./Set. 2000.
- MATUS, C. **Adeus, senhor presidente- governantes governados.**FUNDAP. São Paulo
1996^a
- _____. **Política, planejamento e governo.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. São Paulo. 1996b
- MEDEIROS, N. P. **Universidade de São Paulo. Modalidade de atuação e pesquisa de atuação e pesquisa em Psic. Clínico.** Psic. Teoria e Pesquisa. Vol.3 nº 02, Brasília
- MEJIAS, Nilce Pinheiro, **Universidade de São Paulo, Modalidade de Atuação e Pesquisa de Atuação e Pesquisa em Psiq.Clinico, Psic.Teor e Pesq;** Brasília, V.3 nº02, p.166-177.
- _____. A atuação do Psicólogo. Da clinica para a Comunidade. Universidade de São Paulo. Cadernos de Psicologia. Nº 1, 1995.
- MELLO, S. L. **Psicologia e Profissão em São Paulo.**São Paulo. Ed. Ática, 1973
- _____. **A Formação profissional dos psicólogos. Apontamentos para um estudo.** Psicologia. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP 1 (1) maio. São Paulo. 1975
- ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE SAÚDE; R Administração,** Mun. Rio Janeiro, 25(148); 62-75 Jul./Set. 1978.
- YAMOTO, O. H. **A Crise e as Alternativas da Psicologia.** Edit. Edicon. P.57-59 São Paulo-SP. 1950
- PASSIAN, S.R. **Uma tentativa de caracterização da clientela e dos serviços do**

Centro de Psicologia Aplicada (em 1985) da FFCLRP-USP. São Paulo.1988^A

Contextualização do serviço de triagem a adolescentes e adultos no Centro de Psicologia Aplicada da FFCLRP-USP. São Paulo1988B

PASSOS, Eduardo, e BARROS, Regina Benevides; **A Constituição do Plano da Clínica e o Conceito e Transdisciplinaridade**, Rio de Janeiro.

PAVIANI, J E BOTOMÉ, S. P. **Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos**. Editora da Universidade de caxias do Sul. Caxias do Sul, 1993

PEREIRA, S.L. **Psicologia: estudos e perspectivas de trabalho**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 1971

PEREIRA, Willian César Castilho; **Questões- sócias do Estagio Acadêmico**, Revista Santa Cruz do Sul, nº 1, p 89-98, Set/94.

PESSOTI, I. Dados para uma história da Psicologia no Brasil. Psicologia. Boletim da Faculdade de Filosofia e Letras da USP. USP 1 (1) maio. São Paulo, 1975

PIAZZA, Maria E. **O Papel das Coordenações de Cursos de Graduação segundo a Percepção de Coordenadores em Exercício da Função**.Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.São Paulo, 1997

PINHEIRO, Nadja Nora Barbosa; **Palco Publico de Dramas Psicanalítico nos Ambulatórios Institucionais**; Psicologia USP, Vol.12, nº 02, p 49-71. 2001

POZENATO, Jose Clemente. O Ensino Superior. **Universidade Integrada**. Universidade de de Caxias do Sul, 1972

Universidade e região: a regionalização como estratégia de acesso ao conhecimento. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos/ Universidade Federal Caxias do Sul, 1995

RACIO, Rosangela e RODRIGUES,Jarros; **O Estagio Supervisionado como Agente Promotor da Flexibilidade Perceptiva e Comportamento da Psicologia**; Revista Psicologia Argumento, Ano XVIII nº XXVII Out/2000.

REBELATTO, J. R. & BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil- fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. Ed. Manole. São Paulo, 1999

REVISTA QUADRIMENSAL DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA-UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol.9 nº 1. Jan./abr. 1993

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO. **Complexidade e o estudo das Organizações e Exploração das possibilidades**. Vol 37, nº 03, p. 56-66.jul./set. 2002

RIBEIRO, L. B. M. **A Universidade necessária**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969

Administração acadêmica universitária. Livros técnicos Científicos, Rio de Janeiro, 1977

Coordenação Didática dos Cursos de Graduação nas Universidades do Rio Grande do Sul. Um Estudo sobre a sua Estrutura e Funções Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica – PUC – Porto Alegre-RS, 1978.

SALINO, Paola, e Outro; **Serviço de triagem em Clínica Escola de Psicologia; A exauro analítico em Contexto Institucional Psyche-** ano VI nº 9, p.177-196. São Paulo. 2002

SAMNARONE, Cristiane, e outros; **Algumas Considerações Sobre a Prática Clínica na Universidade**.

SANTOS, M. A. TAKAHACHI, T 7 LISBOA, L.M. P. **O estudante de Psicologia e a Psicologia: IV. Espectativas em relação ao curso**. Programa e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da SPRP, p.223. 1978d

SANTOS, M. A. PÉRISSÉ, P. & TAKAHACHI, T. **Psicologia: Natureza da Atividade, Objeto de estudo e objetivos a partir das representações de alunos recém-Admitidos em um curso de formação**. Programas e Resumos da XVI Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1986.

SANTOS, M. A. **Índices de procura e de atendimento em Psicodiagnóstico em um serviço psicológico à comunidade durante o ano de 1985**. Programas e Resumos da XVII Reunião Anual de Psicologia da SPRP, p.282. 1987B

O psicólogo: Atuação profissional e função social segundo a percepção de estudantes de Psicologia. Estudos de Psicologia, 6 (1), 5-30. 1989.

Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. Arquivos brasileiros de Psicologia , 42 (2), 79-94. 1990

Áreas de atuação em Psicologia: A (dê)s construção da Imagem social da profissão e da identidade profissional do psicólogo. Em Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumos de Comunicações Científicas. XXII Reunião Anual de Ribeirão Preto S.P. SBP. Legis Summa, p.58.1992^A

Motivos subjacentes à busca da profissão de psicólogos e sua relação com a escolha da área de futura atuação profissional. Em Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumos de Comunicações Científicas XXII Reunião Anual Ribeirão Preto S.P. SBP. Legis Summa, p.59. 1992B

“O que habilita e confere competência ao Psicólogo?” As

habilidades que o aluno espera aprender para se tornar um profissional de Psicologia. Em Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumos de Comunicações Científicas. XXII Reunião Anual. Ribeirão Preto S.P> SBP. Legis Summa, p.60.1992C

SANTOS, Manoel Antonio dos, e Outros; **Caracterização do Cliente de Adolescentes e Adultos de uma Clínica- Escola de Psicologia;** Psic.Teor e Pesq. Brasília, Vol.09 nº 01, p. 123-144.1993

www.scielo.br

SILVA M.A. V.L.M. & BOTOMÉ, S.P. **Situações e locais de atuação do Psicólogo Clínico na percepção de estudantes de Psicologia.** Psicologia, 12 (3) 11-34. 1986

SILVA, R.C. **O papel do Psicólogo em centros de saúde. Algumas Reflexões a Função do psicólogo na atenção primaria a saúde.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988

SILVA, Luiz Mauricio de Andrade; **O peso da Subjetividade.** nº 160. 2001

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos; **Estudos de Psicologia** ,(Natal), 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. **Cadernos de Psicologia.** Vol1, 1995

TAVARES, M. (das) G.M. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Ed. Da Universidade federal de Alagoas. Maceió, 1997.

TERZIS, I. A. & CARVALHO, R. **Certas Características da população atendida na Clínica.** Pós-graduação da PUCC. Revista estudos de Psicologia. PUCCAMP, 3 112-137, 1986

TRIGUEIRO, M. G. S. **A avaliação institucional nas Universidades Brasileiras, diagnostico e perspectiva.** Brasília, 1998

VELLOSO, E. D. **A Evolução da Psicologia Clínica no Brasil, 1949-1969.** Arquivos Brasileiros. Fundação Getúlio Vargas, 22 (2) abril/jun. 1970

_____. **Supervisão de psicologia no Campo da Saúde Mental.** Iº Encontro Nacional sobre a profissão de Psicologia. Departamento de Psicologia – UNB, Nov./ Brasília.1974

_____. **Psicologia Clínica no Brasil na atualidade.** Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Fundação Getúlio Vargas, 29(3), jul./set. 1977

WINGE, M.S. e D'AVILA NETO, M.I. **Desenvolvimento de um programa de Psicologia preventiva na comunidade: uma experiência em ensino na Universidade de Brasília.** Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. 28 (1), 69-

82.1976

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
Tendência da Educação Superior para o século XXI. CRUB. Brasília. 1998

_____ **Mulheres e ensino superior: questões e perspectivas.** 537-555. Brasília. 1998

_____ **O ensino superior no século XXI: visão e ações.** Conferência Mundial sobre o ensino superior. 93-121. Brasília, 1998

_____ **O Pessoal do ensino superior: um permanente desafio.** 429-447. Brasília. 1998

ANEXO 1

Aspectos a serem observados nos diferentes tipos de fontes e nas de observações (diretas ou por entrevistas) a serem utilizadas e feitas como parte do método de coleta de dados sobre as características de serviços-escola de psicologia.

I - Aspectos a observar nos projetos, estatutos e regimentos dos cursos e dos serviços-escola, dos estágios e da extensão.

Definição ou concepção de serviço-escola;

Objetivos gerais dos serviços-escola;

Objetivos específicos dos serviços-escola;

Carga horária de cada tipo de trabalho (estágio) realizado como parte do serviço-escola;

Duração de cada tipo de trabalho (estágio) analisado como parte do serviço-escola;

Definições a respeito dos procedimentos para supervisão das atividades no serviço-escola (duração, carga horária, quantidade de alunos em cada unidade de supervisão em relação aos atendimentos;

Áreas e tipos de supervisão;

Quantidade de supervisores por área;

Momento do curso em que ocorrerão os estágios e atividades dos alunos no serviço-escola;

II – Aspectos a serem observados nos mapas da cidade e croquis ou plantas do “campus” da instituição

Localização do Serviço-escola em relação à cidade e à Instituição de Ensino Superior do Curso de Psicologia;

Distâncias e acessos do serviço pela população e pelos estudantes de Psicologia;

III – Aspectos a serem verificados por observações diretas da localização do Serviço-escola no “campus”

Localização dos serviços-escola em relação ao às demais instalações do “campus”;

Localização dos serviços-escola em relação aos pontos de ônibus para diversos bairros da cidade;

Localização dos serviços-escola em relação ao centro da cidade.

IV – Aspectos a serem observados nos “currículo” dos responsáveis dos serviços-escola

Formação geral;

Formação específica;

A data de conclusão de cada tipo de formação geral e específica;

Tipos de experiência na formação que exerce no serviço-escola;

Experiências diversas com atividades relativas ao serviço-escola;

Período de realização de cada tipo de experiência relativa ao serviço-escola;

Instituição em que realizou cada tipo de experiência com atividades de Serviço-escola;

ANEXO 2

Itens para compor o roteiro de entrevista a ser utilizado para as observações

Lista de itens que compõe o roteiro de entrevista para o coordenador do Serviço-escola

Parte I	Características gerais do sujeito
---------	-----------------------------------

Sexo
Idade
Cidade de nascimento

Parte II	Características de Formação do sujeito
----------	--

Curso de graduação
Ano de conclusão da graduação
Instituição de realização da graduação
Cursos de aperfeiçoamentos que fez e está fazendo
Tipos de cursos de aperfeiçoamento
Ano de conclusão de cada curso de aperfeiçoamento
Instituição que foi realizada ou realiza os cursos de aperfeiçoamento

Parte III	Características de vínculo com a Instituição
-----------	--

Data inicial das atividades na instituição de ensino superior
Tipo de cargo inicial na instituição de ensino superior
A carga semanal na época
Vínculo empregatício em cada cargo
Cargos que ocupou na instituição de ensino superior
Tempo em cada cargo
Que carga horária semanal você fez em cada um desses cargos
Data de início das atividades de coordenador
Carga semanal específica da coordenação do serviço-escola
Processo realizado de contratação do coordenador do serviço-escola

Parte IV	Características da função
----------	---------------------------

Atividades do coordenador no serviço-escola
Frequência das atividades
Treinamento oferecido para o coordenador do serviço-escola
Quantidade e duração do treinamento
A existência de outras funções além de coordenador dentro da instituição de ensino superior
Carga horária semanal destinada para cada uma dessa (s) outra(s) função(ões)
Atividades que não são funções do coordenador do Serviço-escola mas ele acaba fazendo

A quantidade de horas o coordenador considera necessário por semana para coordenar o Serviço-escola

Parte V	Características de concepção e objetivos do Serviço-escola
----------------	---

A definição de serviço-escola pelo coordenador desse serviço
Os objetivos do Serviço-escola pelo coordenador desse serviço

Parte VI	Características dos serviços dos serviços-escola
-----------------	---

Tipos de serviços oferecidos
Responsáveis pelos serviços
Dias e Horário de realização desses serviços
Tipo de pessoas que recebem esses serviços

Parte VII	Características dos Estágios
------------------	-------------------------------------

Os tipos de campos de trabalho da Psicologia que são oferecidos os estágios
A carga horária semestral para cada tipo de estágio
A fase do curso que os alunos iniciam os estágios
Outros lugares, além do Serviço-escola, que os estagiários desenvolvem os estágios
Quantidade de alunos que realizam atividades de estágio dentro do Serviço-escola em cada campo de trabalho da Psicologia
Quantidade de alunos que realizam atividades de estágio fora do Serviço-escola em cada campo de trabalho da Psicologia

Parte VIII	Características do pessoal do Serviço-escola
-------------------	---

Quantidade de funcionários que trabalham no Serviço-escola
Tipo de cargo que cada um ocupa
A carga horária semanal de cada um deles
Quantidade de supervisores para cada campo de trabalho da Psicologia
A carga horária semanal para cada supervisor em cada campo de trabalho da Psicologia

